

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Tesis doctoral



Diseño y validación de una herramienta para valorar el grado de satisfacción en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: “Vuela con el Bádminton” (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández Martínez

Directores: Alberto Nuviala Nuviala
Antonio Fernández Martínez

*Departamento de Deporte e Informática
FACULTAD CIENCIAS DEL DEPORTE*

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

SEVILLA 11 de noviembre de 2015



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Departamento de Deporte e Informática
FACULTAD CIENCIAS DEL DEPORTE

Tesis doctoral

**Diseño y validación de una herramienta para valorar
el grado de satisfacción en la implantación de un
programa de promoción deportiva. Estudio de caso:
"Vuela con el Bádminton" (Andalucía).**

Presentada por: Nicolás Fernández Martínez

Directores

Dr. D. Alberto Nuviala Nuviala
Dr. D. Antonio Fernández Martínez

Departamento de Deporte e Informática
FACULTAD CIENCIAS DEL DEPORTE

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

SEVILLA 11 de noviembre de 2015

Nota sobre el lenguaje:

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una preocupación contemporánea. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de cómo hacerlo en nuestro idioma. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar “o/a” para marcar la no neutralidad del género en aquellos términos en los que se empleó masculino genérico clásico, se hace siempre en relación a hombres y mujeres.



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Departamento de Deporte e Informática

FACULTAD CIENCIAS DEL DEPORTE

Dr. Alberto Nuviala Nuviala, Profesor Titular de Universidad del Área de Educación Física y Deportiva en el Departamento de Informática y Deporte de la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla y

Dr. Antonio Fernández Martínez, Profesor Titular de Universidad del Área de Educación Física y Deportiva en el Departamento de Informática y Deporte de la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla,

En calidad de directores de la Tesis Doctoral que lleva por título: Diseño y validación de una herramienta para valorar el grado de satisfacción en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmin-ton" (Andalucía)" presentada por el Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y Deportes, **D. Nicolás Fernández Martínez**

CONSIDERAN:

Que reúne los requisitos de interés académico, rigor científico y actualidad documental necesarios para ser presentada a su lectura. Por lo que,

INFORMAN favorablemente a la misma, autorizando su presentación con el fin de proceder a su defensa pública.

En Sevilla, a 11 de noviembre de 2015

Fdo. Dr. Alberto Nuviala Nuviala

Dr. Antonio Fernández Martínez

AGRADECIMIENTOS

A los directores de esta investigación, Alberto Nuviala Nuviala y Antonio Fernández Martínez, de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, que con su muchísima paciencia y sabiduría han hecho que este trabajo llegue a buen término. Gracias por su rigor en los comentarios y en las correcciones, por estar ahí en los momentos difíciles, por sus orientaciones, por la rapidez y eficacia en las respuestas.

A mi Ana Moreno y a mi hijo Nicolás. Compañeros de viaje que sin lugar a dudas son lo mejor que me ha pasado en la vida. Por el regalo de la ilusión y entusiasmo que ponen día a día. Gracias por haber perdonado mis ausencias para hacer todo este trabajo.

A mis padres Manolo y Nati. Por su entrega y por su amor, por transmitir con su ejemplo y con su vida, valores para el saber ser, ya que sin ellos esto nunca hubiera ocurrido.

A mis hermanas Mercedes, Loli y Mari y a mis hermanos Manolín, Ricardo y Luismi y a todos mis cuñados por ser una parte tan importante de mi vida.

A mis suegros Francisco y Antonia y a mis cuñados un ejemplo de familia unida que jamás será vencida.

A mi "hermano" querido del alma Manolo Colchón.

A mis sobrinos/as que forman parte de esta familia tan grandiosa que tenemos.

Y a ti, ya que todo ocurre por algo...Ana Jiménez.

A todos los profesionales, docentes, centros educativos, que habéis colaborado en las distintas fases de la investigación.

Y por último a toda la familia del bádminton, por tantas cosas que me habéis aportado.

A todos, gracias.

INDICE

RESUMEN	23
ABSTRACT	23
1 INTRODUCCIÓN.....	25
2 MARCO TEORICO	31
2.1 La promoción deportiva	31
2.1.1 Los programas de promoción deportiva.....	31
2.1.2 Programa de ayuda al deporte escolar (PROADES)	32
2.1.3 Vuela con el Bádminton (VCB)	36
2.2 Evaluación de programas	41
2.2.1 La evaluación en el ámbito extraescolar	44
2.2.2 ¿Por qué evaluar programas extraescolares?	46
2.2.3 Programa extraescolar y rendimiento	50
2.2.4 El personal y su desarrollo profesional	51
2.2.5 La participación y los programas extraescolares	54
2.2.6 La calidad de los programas.....	56
2.2.7 Evaluación de programas.....	58
2.2.8 Tipos de evaluación de programas	60
2.2.9 Evaluación de los programas de Actividad Física	64
2.3 Servicio, calidad percibida y satisfacción. La calidad percibida de los programas de actividad física.....	67
2.3.1 Conceptualización de servicio	67
2.3.2 Calidad percibida de los servicios	73
2.3.3 El modelo de Parasuraman, Zeithmal y Berry	78
2.3.4 El modelo de calidad de servicio de Grönroos	81
2.3.5 El modelo de Gestión del Producto Servicio: la Oferta de Servicios Incrementada de Grönroos	84
2.3.6 El modelo "Servucción" de calidad de Eiglier y Langeard	87
2.3.7 El modelo de calidad de servicio de Bolton y Drew	90
2.3.8 El modelo de calidad de servicio de Bitner	91
2.3.9 Calidad percibida y satisfacción	92
2.3.10 Calidad percibida y satisfacción referente a la actividad física...	95

2.4 El proceso de investigación	99
2.4.1 Metodología cuantitativa.....	101
2.4.2 Metodología cualitativa.....	107
2.4.3 La Metodología selectiva.....	111
2.4.4 Los instrumentos	112
2.4.6 El muestreo.....	115
2.4.6 Tratamiento de datos.....	119
3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	121
3.1 Pregunta de investigación	121
3.2 Objetivo general.....	124
3.3 Objetivos específicos.....	124
4 METODOLOGÍA	125
4.1 Diseño	125
4.2 Población	125
4.2.1 Muestra	126
4.3 Fases del estudio.....	126
4.3.1 Fase I: Construcción del instrumento.....	128
4.3.2 Fase II: Validación del instrumento	133
4.3.3 Fase III: Resultados de la investigación	141
5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	149
5.1 Fase I: Construcción del instrumento	149
5.2 Discusión Fase I: Construcción del instrumento	156
5.3 Fase II: Validación del instrumento	157
5.4 Discusión Fase II: Validación del instrumento.....	171
5.5 Fase III: Resultados de la investigación	176
5.6 Discusión Fase III: Resultados de la investigación.....	185
6 CONCLUSIONES.....	189
7 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	191
7.1 Limitaciones	191
7.2 Prospectiva.....	191
8 BIBLIOGRAFÍA	193

9 ANEXOS.....	219
Anexo 1. Consentimiento Informado	219
Anexo 2. Carta a profesores participantes en el programa	221
Anexo 3. Cuestionario vuela con el bádminton-expertos	223
Anexo 4. Cuestionario vuela con el bádminton-profesores.....	231

INDICE DE TABLAS

TABLA 1: OBJETIVOS GENERALES DEL PROADES (CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES, 2008).....	35
TABLA 2: ASPECTOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PROADES (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	36
TABLA 3: PROGRAMA “VUELA CON EL BÁDMINTON” EN LOS CENTROS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA. (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	39
TABLA 4: OBJETIVOS A CORTO Y MEDIO-LARGO PLAZO DEL PROGRAMA “VUELA CON EL BÁDMINTON” (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	40
TABLA 5: PRINCIPALES BARRERAS PARA EVALUAR PROGRAMAS EXTRAESCOLARES. FUENTE: ADAPTADA DE ERBTEIN Y BOOKMYER (2005).....	44
TABLA 6: LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE LA CALIDAD DE SERVICIO. FUENTE: ADAPTADO DE CRISTÓBAL, E. (2002).	77
TABLA 7: RESUMEN DE LAS CAUSAS DE NO CALIDAD PARA CADA DESAJUSTE. FUENTE: CALABUIG (2006).....	80
TABLA 8: ESTRUCTURA TEMPORAL DE LA TESIS DOCTORAL (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	126
TABLA 9: FASES, SUB-FASES Y ACTUACIONES DEL ESTUDIO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	127
TABLA 10: SUB-FASE I CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	128
TABLA 11: SUB-FASE II DESCOMPOSICIÓN DIMENSIONES/SUBESCALAS (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	129
TABLA 12: SUB-FASE III CONCRECIÓN DE VARIABLES (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	129
TABLA 13: SUB-FASE IV SELECCIÓN DE ÍTEMS (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	129
TABLA 14: SUB-FASE VI VALORACIÓN DE LA IDONEIDAD Y CONCRUENCIA DE LOS ÍTEMS (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	130

TABLA 15: SUB-FASE VII REDACCIÓN DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	130
TABLA 16: SUB-FASE IX APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	131
TABLA 17: SUB-FASE X ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS ÍTEMS (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	133
TABLA 18: SUB-FASE XI ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA INTERNA (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	134
TABLA 19: SUB-FASE XII ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	136
TABLA 20: SUB-FASE XIII ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	139
TABLA 21: SUB-FASE XIV VALIDEZ DE CRITERIO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA)...	140
TABLA 22: SUB-FASE XV VALIDEZ CONVERGENTE-DISCRIMINANTE (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	141
TABLA 23: SUB-FASE XVI ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	141
TABLA 24: SUB-FASE XVII ELABORACIÓN DEL INFORME (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	147
TABLA 25: DIMENSIONES E ÍTEMS DE LA ESCALA DE INVESTIGACIÓN (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	150
TABLA 26: CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	152
TABLA 27: MEDIA (M), DESVIACIÓN TÍPICA (DT), ASIMETRÍA, CURTOSIS, CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL (R IT-C), ALFA DE CADA ESCALA TEÓRICA Y LA DIMENSIÓN SI ALGÚN ÍTEM ES ELIMINADO (<input type="checkbox"/> SIN ÍTEM) DE TODOS LOS ÍTEMS (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	158
TABLA 28: MEDIA (M), DESVIACIÓN TÍPICA (DT), ASIMETRÍA, CURTOSIS, CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL (R IT-C), ALFA DE CADA ESCALA TEÓRICA Y LA DIMENSIÓN SI ALGÚN ÍTEM	

ES ELIMINADO (α SIN ÍTEM) DE LOS ÍTEMS QUE PERMANECEN TRAS EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	160
TABLA 29. ESTRUCTURA FACTORIAL ROTADA, COMUNALIDADES, AUTOVALORES, ALFA DE CRONBACH Y PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR CADA FACTOR (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	162
TABLA 30. OPERACIONES REALIZADAS PARA CALCULAR LOS INDICADORES THETA (Θ) DE CARMINES Y OMEGA (Ω) (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	163
TABLA 31. OPERACIONES REALIZADAS PARA CALCULAR LOS INDICADORES THETA (Θ) DE CARMINES Y OMEGA (Ω) (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	165
TABLA 32. TABLA DE INDICADORES DE AJUSTE Y ERROR DEL ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	166
TABLA 33. TABLA DE INDICADORES DE AJUSTE Y ERROR DEL ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	168
TABLA 34. CORRELACIÓN VALORACIÓN GLOBAL Y SATISFACCIÓN DEL PROGRAMA Y LOS DIFERENTES FACTORES RESULTANTES (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	170
TABLA 35. CORRELACIONES ENTRE LOS FACTORES Y CONSISTENCIA INTERNA (EN LA DIAGONAL) (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	170
TABLA 36. RELACIÓN SEXO CON LAS VARIABLES EDAD Y EXPERIENCIA. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, PRUEBA DE LEVENE, PRUEBA T, NIVEL DE SIGNIFICACIÓN Y TAMAÑO DEL EFECTO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	177
TABLA 37. SEXO Y TITULACIÓN ACADÉMICA. PORCENTAJES, PRUEBA DE CHI CUADRADO, NIVEL DE SIGNIFICACIÓN Y TAMAÑO DEL EFECTO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	177
TABLA 38. SEXO Y PUESTO DE RESPONSABILIDAD. PORCENTAJES, PRUEBA DE CHI CUADRADO, NIVEL DE SIGNIFICACIÓN Y TAMAÑO DEL EFECTO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	177
TABLA 39. VALORACIÓN DEL PROGRAMA VUELA CON EL BÁDMINTON. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA VALORACIÓN GLOBAL Y DE CADA UNA DE LAS DIMENSIONES QUE COMPONEN LA ESCALA (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	178

TABLA 40. VALORACIÓN DEL PROGRAMA VUELA CON EL BÁDMINTON EN FUNCIÓN DEL SEXO. MEDIA, ESTADÍSTICO DE LEVENE, COMPARACIÓN DE MEDIAS, NIVEL DE SIGNIFICACIÓN Y TAMAÑO DEL EFECTO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	178
TABLA 41: CORRELACIÓN EDAD Y VALORACIÓN DEL PROGRAMA VUELA CON EL BÁDMINTON. PRUEBA DE PEARSON Y NIVEL DE SIGNIFICACIÓN (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	179
TABLA 42: CORRELACIÓN EXPERIENCIA Y VALORACIÓN DEL PROGRAMA VUELA CON EL BÁDMINTON. PRUEBA DE PEARSON Y NIVEL DE SIGNIFICACIÓN (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	179
TABLA 43: MEDIAS Y DESVIACIÓN TÍPICA, ANOVA, NIVEL DE SIGNIFICACIÓN Y TAMAÑO DEL EFECTO EN LA COMPARACIÓN DE TITULACIONES ACADÉMICAS EN RELACIÓN A LAS DIMENSIONES OBJETO DE ESTUDIO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	180
TABLA 44: ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE MEDIANTE EL MÉTODO DE PASOS SUCESIVOS QUE DA COMO RESULTADO LA EXISTENCIA DE CUATRO MODELOS (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	182
TABLA 45: ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO CALIDAD PERCIBIDA Y SATISFACCIÓN (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	184
TABLA 46: PESOS DE REGRESIÓN ESTANDARIZADOS Y NO ESTANDARIZADOS Y NIVEL DE SIGNIFICACIÓN (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	185

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: ESQUEMA INTRODUCTORIO TESIS DOCTORAL (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	25
FIGURA 2: ESQUEMA DE LA TESIS DOCTORAL (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	30
FIGURA 3: LOGOS CORPORATIVOS DE LAS CAMPAÑAS DE PROMOCIÓN ESCOLAR (PROADES) DE LA REAL FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE VOLEIBOL, FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE TRIATLÓN, FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE BÁDMINTON Y REAL FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ATLETISMO.	34
FIGURA 4: FOLLETO CORPORATIVO PROGRAMA "VUELA CON EL BÁDMINTON".	39
FIGURA 5: MODELOS DE INTERACCIÓN ENTRE LA ASISTENCIA AL PROGRAMA Y LOS RESULTA-DOS QUE OBTIENEN LOS PARTICIPANTES. FUENTE: ADAPTADA DE SIMPKINS ET AL. (2004).....	56
FIGURA 6: ESQUEMA BÁSICO PARA LA CONFIGURACIÓN DE DISEÑOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS. FUENTE: ADAPTADO DE ANGUERA (1995).	62
FIGURA 7: MODELO CONCEPTUAL DE LA CALIDAD DEL SERVICIO. FUENTE: PARASURAMAN ET AL., 1985.	79
FIGURA 8: DIMENSIONES DE LA CALIDAD DE SERVICIO DE GRÖNROOS. FUENTE: GRÖNROOS, 1984.....	81
FIGURA 9: MODELO CONCEPTUAL DE LA CALIDAD PERCIBIDA TOTAL DE GRÖNROOS. FUENTE: GRÖNROOS, 1984.....	82
FIGURA 10: EL MODELO DE LA CALIDAD DE GRÖNROOS – GUMMERSON. FUENTE: GRÖNROOS, 1984.....	83
FIGURA 11: FASES DE LA ELABORACIÓN DE UN PRODUCTO-SERVICIO. DESDE LA CREACIÓN HASTA EL CONSUMO. FUENTE: GRÖNROOS, 1984.....	85
FIGURA 12: LA OFERTA DE SERVICIOS INCREMENTADA. FUENTE: GRÖNROOS, 1994.	87
FIGURA 13: ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL SISTEMA DE SERVUCCIÓN. FUENTE: EIGLIER Y LANGEARD, 1996.....	88
FIGURA 14: LA SERVUCCIÓN DE LA EMPRESA DE SERVICIO. FUENTE: EIGLIER Y LANGEARD, 1996.	89

FIGURA 15: MODELO DE LA CALIDAD Y VALOR DEL SERVICIO DE BOLTON Y DREW. FUENTE: BOLTON & DREW (1991).	91
FIGURA 16: MODELO DE EVALUACIÓN DE LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO DE BITNER. FUENTE: BITNER (1990).	92
FIGURA 17: LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	102
FIGURA 18: LA METODOLOGÍA CUALITATIVA (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	107
FIGURA 19: NIVELES DE CONCRECIÓN DEL PROGRAMA " VUELA CON EL BÁDMINTON" (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	123
FIGURA 20: CENTROS ESCOLARES PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA "VUELA CON EL BÁDMINTON" DISTRIBUIDOS POR PROVINCIAS (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA). .	125
FIGURA 21: FASE I. CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO Y LAS SUB-FASES	128
FIGURA 22: FASE I. CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO Y LAS SUB-FASES QUE LA COMPONENTEN (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	133
FIGURA 23. MODELO ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	167
FIGURA 24. MODELO CORREGIDO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	168
FIGURA 25. MODELO ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	169
FIGURA 26. GRÁFICO P-P NORMAL DE REGRESIÓN RESIDUO TIPIFICADO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	183
FIGURA 27. HISTOGRAMA (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	184
FIGURA 28. MODELO RELACIÓN CALIDAD PERCIBIDA Y SATISFACCIÓN (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	185

LISTA DE ABREVIATURAS

CSD	Consejo Superior de Deportes
VCB	Vuela con el Bádminton
EF	Educación Física
PROADES	Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar
FESBA	Federación Española de Bádminton
EFQM	European Foundation for Quality Management
KMO	Índice de Kaiser-Meyer-Olkin
SEM	Structural Equation Models
ML	Estimación robusta de máxima verosimilitud
MLM	Método de máxima verisimilitud robusta
GFI	Goodness of Fit Index o Índice de Bondad de Ajuste
IFI	Incremental Fit Index
RFI	Relative Fit Index
TLI	Índice de ajuste no normado
CFI	Comparative Fit Index o Índice de Ajuste Comparado
RMSEA	Root Mean Squared Error of Aproximation o Error de Aproximación Cuadrático Medio

RESUMEN

El objeto del presente estudio es diseñar y validar un cuestionario para evaluar la calidad percibida y la satisfacción en la implantación de un programa de promoción deportiva. La población la formaron 138 profesores de diferentes centros escolares de Andalucía, que participaban en el programa. La validación del cuestionario se consiguió tras la valoración por parte del juicio de expertos y su fiabilidad y consistencia interna a través del alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos muestran que la escala es válida y fiable para conocer la percepción y opinión que tienen los profesores.

Palabras clave: Escala, satisfacción, profesores, validación, promoción deportiva, calidad, bádminton.

ABSTRACT

The purpose of this study is to design and validate a questionnaire to assess perceived quality and satisfaction in the implementation of a program of sports promotion. The population was comprised of 109 teachers from different schools of Andalusia, who participated in the program. The validation of the questionnaire was obtained by experts and its reliability and internal consistency through Cronbach's alpha. The validation of the questionnaire was achieved after the evaluation by the judgment of experts. The results show that the scale is valid and reliable to know the perception and opinion that has teachers.

Key Words: Scale, Teachers, Validity, Reliability, Quality, Bádminton.

1 INTRODUCCIÓN

Motivación personal

Son muchas las motivaciones que me han ido marcando las directrices en esta investigación y que van unidas a mi trayectoria profesional y a la vez de mi propio crecimiento y formación continua (figura 1). Mis primeras experiencias en el mundo del Bádminton fueron a comienzos del año 1994, de manera casual, tras realizar un curso de animador de Bádminton de la Federación Andaluza mientras cursaba mis estudios de magisterio. Y hasta ahora todo han sido experiencias positivas e inolvidables, trabajando para la Federación Española, organizando competiciones nacionales e internacionales, impartiendo docencia e incluso participando en unos Juegos Olímpicos en Atenas 2004.

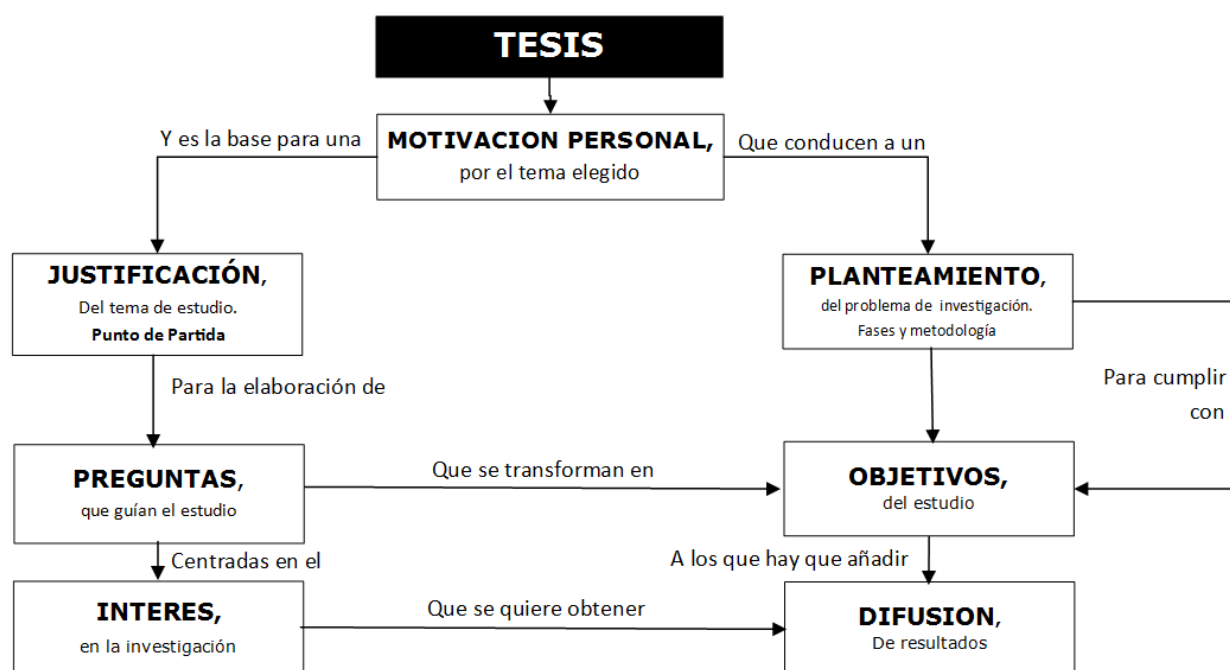


Figura 1: Esquema introductorio tesis doctoral (Fuente: elaboración propia).

Este proceso de doctorado (que de ninguna manera habría podido concluir sin la paciencia, la sabiduría y la capacidad de los doctores Alberto Nuviala Nuviala y Antonio Fernández Martínez directores de esta investigación) supone un esfuerzo por utilizar todo ese bagaje de experiencias y conocimientos adquiridos durante todos estos años, que dan fundamento a mi actividad pro-

fesional actual, en un esfuerzo por reinterpretar la realidad que se investiga y, lo que resulta más apasionante, intervenir en ella para provocar cambios.

Justificación del tema de estudio.

En torno al 2004 un grupo de personas jóvenes y muy entusiastas se propusieron la idea de dar a conocer el bádminton en todo el ámbito nacional. Se necesitaban programas de desarrollo que impactarían a todos los niveles (sociales, educativos, deportivos,...) y crearan la base del crecimiento de este deporte. Por esas fechas se desarrollaron dos programas, Vuela con el Bádminton y Se Busca Campeón, el primero hacía hincapié en dotar a los centros escolares de material deportivo y didáctico para que los docente pudieran incluir el bádminton dentro de sus programaciones y el segundo pretendía crear un soporte para la captación y tecnificación de futuras promesas de este deporte, ambos se complementaban y se apoyaban, ya que su crecimiento en paralelo tendría que ser el soporte del bádminton del futuro.

Gracias a la ayuda del Consejo Superior de Deportes (CSD) y con la colaboración de las Comunidades y Ciudades Autónomas y las Federaciones Deportivas Nacionales, nació el Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar (PROADES¹), programa de nivel superior que dió cobertura al Vuela con el Bádminton.

Objetivos de los proyectos

El objetivo era cubrir un vacío en el deporte escolar español y poder convertirse en la base para lograr en un futuro un aumento del número de participantes vinculados a la actividad física y al bádminton, a través de los centros educativos escolares de Primaria y Secundaria (Resolución de 14 de abril de 2010).

PROADES se desarrolló a través de proyectos y programas en centros escolares y se basó en el apoyo a las iniciativas de las Comunidades y Ciuda-

¹ <http://www.csd.gob.es/csd/competicion/05deporteescolar/programa-nacional-de-promocion-y-ayuda-al-deporte-escolar-201cjuega-en-el-cole201d-proades>

des Autónomas y del apoyo técnico de las distintas federaciones deportivas para impulsar la práctica y la promoción de la actividad física en el entorno escolar (Resolución de 14 de abril de 2010).

La Federación Española de Bádminton incluyó dentro de este, su propio programa, "Vuela con el Bádminton", con la intención de conseguir la mayor difusión y desarrollo del bádminton en todos los centros escolares de España. El programa fué dirigido a todos los centros escolares de España de Primaria y Secundaria, (especialmente a los profesores de educación física), haciendo especial hincapié en el último ciclo de educación primaria y primer ciclo de educación secundaria.

Como responsable de este programa dentro de la Federación, tuve el privilegio de protagonizar un proceso de cambio institucional y de reconversión del bádminton a todos los niveles. El interés en este estudio, se centra en garantizar unos mínimos de calidad en el programa propuesto, según se cita en los documentos oficiales del CSD, donde se recomendaba que los organismos responsables de su desarrollo, en este caso, la Federaciones Nacionales, realizaran una evaluación de los mismos al finalizar cada uno de los periodos escolares.

Justificación y estructura del plan de trabajo

Se quería conocer la opinión que los responsables en los centros docentes tienen del programa "Vuela con el Bádminton" y, así, poder mejorar la calidad que se ofrece con éste. Para ello fué preciso reunir información sobre la realidad actual, sobre el pensamiento de los profesores, satisfacción, comportamientos, opiniones..., imposible de recoger con la mera observación, lo que supuso la necesidad de elaborar un plan, proyecto o diseño que guiara el proceso de recogida e interpretación de datos.

A partir de aquí surgió la necesidad de construir una herramienta de carácter pragmático y de fácil utilización, que permitiera evaluar la calidad percibida y satisfacción de los profesores que hacían uso de este programa.

Durante todo este proceso se encontraron serias dificultades, ya que pese al interés creciente de las organizaciones por la calidad y por incorporar sistemas de evaluación de la calidad, la falta de evaluaciones en el ámbito de la promoción deportiva, así como la dificultad que pueden presentar en su correcta implantación, pudo ocasionar que el uso de estas técnicas resultara excesivamente costoso e incluso tuviera repercusiones negativas (Gálvez, 2011).

Esta tesis se ha desarrollado en siete puntos. Empezando por el capítulo 2, donde se desarrollan todos los aspectos relacionados con la promoción deportiva (punto 2.1), con la Evaluación de programas (punto 2.2, se aborda todo lo relacionado con la evaluación de programas educativos, tanto los programas escolares como los extraescolares, así como la evaluación de programas de actividad física), con el servicio, calidad percibida y satisfacción (punto 2.3). La calidad percibida de los programas de actividad física analiza tras una revisión bibliográfica, los constructos servicio, calidad percibida, satisfacción, valor percibido y los instrumentos de evaluación de los servicios deportivos. Se presentan también la calidad percibida de los servicios y se describen los más destacados modelos explicativos de la misma, desarrollados por autores reconocidos en este ámbito, así como la relación que guardan calidad y satisfacción. Y Finalmente en el punto 2.4, se desarrolla todo el proceso de investigación, se abordan temas introductorios como la metodología selectiva, los instrumentos utilizados, el muestreo, así como el tratamiento de los datos utilizados.

En el capítulo 3 se detalla todo lo relacionado con las preguntas de investigación, objetivos generales (determinar la satisfacción y calidad percibida de los profesores que participan en el programa escolar "Vuela con el Bádminton") y los objetivos específicos.

En el capítulo 4, metodología, se expone el planteamiento y desarrollo de la investigación, su carácter científico, para lo cual se dan a conocer los instrumentos con los que se cuenta en una investigación social, de manera que se planifique una investigación coherente con los objetivos de la misma y los resultados que se obtengan sean fieles al aludido carácter científico. Se

desarrolla el instrumento de la investigación, la construcción cualitativa de los ítems, el análisis estadístico, el análisis de la estructura interna, el análisis factorial confirmatorio, el análisis de la fiabilidad, así como la validez externa: validez de criterio y validez convergente-divergente.

El capítulo 5 presenta los resultados y discusión de la investigación, ordenándolos en seis grandes apartados, resultados y discusión de la construcción del instrumento, resultados y discusión de la validación del instrumento y por último los resultados y discusión de la investigación.

En el capítulo 6 las conclusiones de la investigación relacionadas con los objetivos generales y específicos. Conclusiones de esta investigación, con las que se trata de finalizar el informe de la investigación analizando y enumerando los principales resultados obtenidos en relación con los objetivos previstos con anterioridad. Estas conclusiones podrán servir para que los responsables de los futuros programas de promoción deportiva puedan mejorar la calidad de los programas deportivos que prestan a los centros escolares de Andalucía.

En el capítulo 7 se enumeran las limitaciones y prospectiva de la investigación, generadas a raíz de los datos obtenidos en este estudio y que se espera que sean el germen del inicio de nuevas investigaciones dentro de la misma población o en diferentes entornos sociales y deportivos.

Finalmente, se incluye como Anexos los cuestionarios realizados y aplicados durante esta investigación, de donde provienen todos los resultados obtenidos.

A continuación se detalla el esquema básico de la tesis doctoral que presenta una información general de toda la estructura (figura 2).

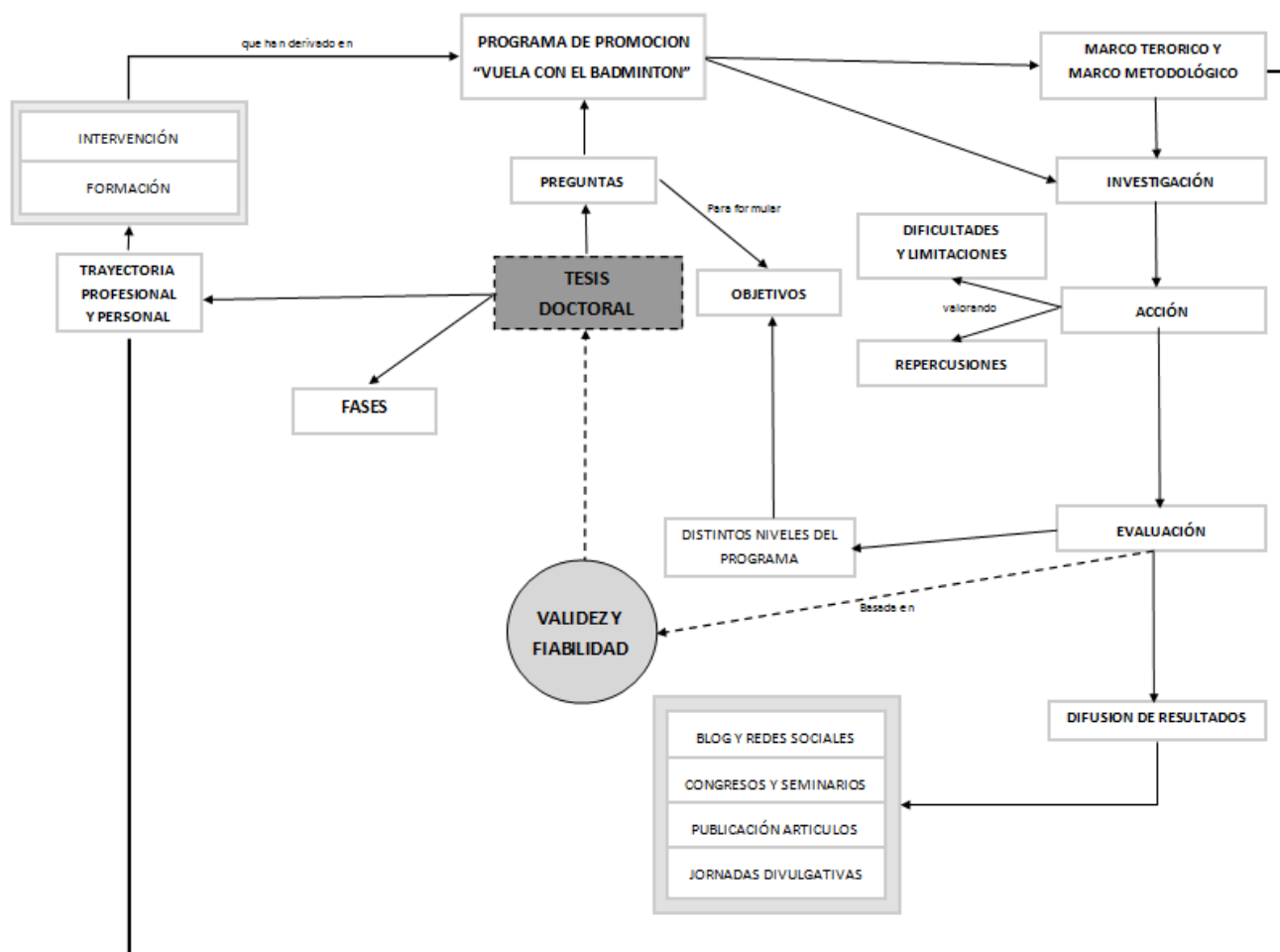


Figura 2: Esquema de la tesis doctoral (Fuente: elaboración propia).

2 MARCO TEORICO

2.1 La promoción deportiva

2.1.1 Los programas de promoción deportiva

Uno de los principales problemas de salud pública de nuestra sociedad está relacionado con el sedentarismo² y otros estilos de vida poco saludables (Sánchez et al, 2015; Santos, 2005). Numerosos estudios científicos evidencian que los niños y niñas con sobrepeso tienen una probabilidad alta de convertirse en adultos obesos y sufrir enfermedades hipocinéticas en edades tempranas (Magaña, 2014); además, pueden presentar bajo rendimiento escolar, problemas de aprendizaje y ausentismo escolar (Fajardo, 2012).

Tanto desde ámbitos públicos como privados son numerosas las propuestas y estrategias que se desarrollan con el objetivo de promover prácticas saludables y estilos de vida activos (Sánchez et al., 2015).

Una de estas iniciativas son los programas de promoción deportiva que se desarrollan desde diferentes ámbitos (Ayuntamientos, Patronatos Deportivos, Escuelas Deportivas, Federaciones Deportivas, etc...).

Uno de los principales objetivos de estos programas de promoción deportiva están orientados a generar hábitos de vida saludables, ya que los menores que se encuentran en estas edades son especialmente vulnerables ante la adquisición de hábitos de riesgo (Briceño, Fernández & Céspedes, 2015; Huotari et al., 2011).

Diversos autores, señalan que los programas de promoción deben ir encaminados a elevar los niveles de participación en actividad física regular de la población escolar, a mejorar la satisfacción en la realización de dichas activi-

² **Sedentarismo**, conjunto de actividades que realizan las personas sentadas o reclinadas, mientras están despiertas, y que utilizan muy poca energía (gasto energético menor de 1.5 METS). Los periodos sedentarios son aquellos periodos de tiempo en los que se llevan a cabo estas actividades que consumen muy poca energía, como por ejemplo, estar sentados durante los desplazamientos, en el trabajo o la escuela, en el ambiente doméstico y durante el tiempo de ocio (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015)

dades y evitar las situaciones de especialización deportiva precoz y sus negativos efectos (Álamo, 2001; Fraile et al, 2001; Romero, 1998).

Como consecuencia de esto, en los últimos años se ha podido observar un creciente interés por el desarrollo de programas encaminados a promover la actividad física (Pombo, 2014), como, "Jaque mate", "Jugando al atletismo", "Nano, balonmano", "Lanza, batea, corre", "Un tren de valores", "Triatlón divertido", "Pequevoley" y entre ellos el programa de promoción deportiva, "Vuela con el Bádminton", eje principal de esta investigación.

Además del bádminton, hay otros deportes que por sus características técnicas también son adecuados para la promoción deportiva en edades tempranas. Desde las administraciones públicas competentes en materia deportiva y/o desde las federaciones, se realizan continuos esfuerzos por construir programas de promoción deportiva.

2.1.2 Programa de ayuda al deporte escolar (PROADES)

El CSD con la colaboración de las Comunidades, Ciudades Autónomas y las Federaciones Deportivas Nacionales, son los responsables de la creación del Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar (PROADES); el mismo pretende cubrir un vacío en el deporte escolar español y puede convertirse en la base para lograr en un futuro un aumento del número de participantes vinculados a la actividad física, a través de los centros educativos escolares de Primaria y Secundaria (Resolución de 14 de abril de 2010).

Este programa, se articula a través de la implicación de las Comunidades Autónomas y sus Instituciones locales, actuando el CSD como coordinador de todas las Instituciones implicadas, con el objetivo de lograr una máxima eficacia de los recursos disponibles asegurando que éstos desemboquen en un programa compatible en todo el territorio nacional.

El Programa pretende contribuir al fomento y la promoción de la actividad física y deportiva de los escolares en un ámbito de actuación fundamental, como es el centro escolar.

Según indica el CSD (Resolución de 14 de abril de 2010), este programa se desarrolla a través de proyectos y programas en centros escolares y se basa en el apoyo a las iniciativas de las Comunidades y Ciudades Autónomas y del apoyo técnico de las distintas federaciones deportivas para impulsar la práctica y la promoción de la actividad física en el entorno escolar.

Hace especial hincapié en los aspectos relativos a la «Atención a la Diversidad», dando en todo momento al programa un carácter integrador ante cualquiera de las dificultades que presente el alumnado; la práctica deportiva debe constituirse en uno de los pilares destacados en la integración de la mujer, del inmigrante y del discapacitado dentro del ámbito escolar.

El proyecto que deben desarrollar cada una de las federaciones que formen parte del programa, se diseñará en periodos cuatrienales en los que se establecerán los objetivos a cumplir que deberán de definirse en sus aspectos cuantitativos y cualitativos.

En el año 2006, se inició un programa piloto con cuatro federaciones nacionales (figura 3), y que existen en la actualidad, desarrollando los programas:

- Real Federación Española de Atletismo ("Jugando al atletismo"³)
- Federación Española de Triatlón ("Triatlón divertido"⁴)
- Federación Española de Bádminton ("Vuela con el Bádminton")
- Real Federación Española de Voleibol ("Pequevoley"⁵)

El objetivo final de este programa es conseguir que catorce federaciones realicen los programas de promoción deportiva en los centros escolares.

³ <http://www.rfea.es/menores/jugando.asp>

⁴ <http://triatlon.org/triweb/index.php/tag/triatlon-divertido/>

⁵ <http://www.rfevb.com/pequevoley/eventos-pequevoley>



Figura 3: Logos Corporativos de las Campañas de Promoción Escolar (PROADES) de la Real Federación Española de Voleibol, Federación Española de Triatlón, Federación Española de Bádminton y Real Federación Española de Atletismo.

En 2010 están incluidos los siguientes programas federativos:

1. "Jaque mate" (AJEDREZ)
2. "Jugando al atletismo" (ATLETISMO)
3. "Vuela con el Bádminton" (BÁDMINTON)
4. "Nano, balonmano" (BALONMANO)
5. "Lanza, batea, corre" (BÉISBOL)
6. "Un tren de valores" (RUGBY)
7. "Triatlón divertido" (TRIATLÓN)
8. "Pequevoley" (VOLEIBOL).

En la tabla 1, se muestran los objetivos generales que pretende conseguir PROADES en todos los centros escolares.

Tabla 1: Objetivos generales del PROADES (Consejo Superior de Deportes, 2008).

OBJETIVOS GENERALES PROADES	
1.	Formar al individuo de manera integral. El colegio como un entorno de ocio y deporte.
2.	Aumentar la práctica deportiva, tanto en actividad federada, como escolar o en actividades posteriores de ocio-recreación y salud. Hacer especial hincapié en la participación de la mujer.
3.	Crear un tejido deportivo escolar que se separe del federado; que tenga una entidad propia, aunque pueda suponer el inicio de una actividad posterior.

El CSD establece que todos los programas tendrán una única denominación genérica “Juega en el cole” y otra específica para cada especialidad deportiva, en este caso “Vuela con el Bádminton”⁶

Los programas deberán tener una duración anual de ocho meses de octubre a mayo, entendiéndose el mes de octubre como el propio de la captación de los escolares. Las condiciones promocionales de cada especialidad deportiva deberán mantener un equilibrio para evitar una falsa competencia entre especialidades.

Todos los técnicos que participen en el proyecto deberán poseer la suficiente cualificación profesional y estar en posesión del título que así lo acredite.

Con respecto a la evaluación del programa (tabla 2), tendrá un carácter ascendente (se determinará la evolución del proyecto y las líneas de actuación para futuras campañas), desde el propio centro escolar hasta el propio CSD y se referirá siempre a aspectos cuantitativos y cualitativos (Consejo Superior de Deportes, 2008).

⁶ <http://www.badminton.es/page/25188/PROYECTOS--Vuela-con-el-Badminton>

Tabla 2: Aspectos cuantitativos y cualitativos de la evaluación del programa PROADES
(Fuente: Elaboración propia).

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	
ASPECTOS CUANTITATIVOS	ASPECTOS CUALITATIVOS
Tasas de participación por alumnos y por centros escolares (atendiendo a la propuesta realizada en objetivos).	Grado de consecución de los objetivos didácticos.
Tasa de participación femenina.	Potenciación de los valores propios de la actividad deportiva.
Incremento anual en el número de licencias de las especialidades deportivas que participan en los programas.	Adecuación pedagógica de la actividad, cumpliendo los objetivos lúdico-recreativos.
	Mejora de los aspectos materiales que inciden en la actividad: *Material propio de cada disciplina. *Instalaciones utilizadas en el desarrollo del proyecto

La evaluación del proyecto debe ser el inicio en las pautas de trabajo de las campañas sucesivas, tanto en lo que se refiere a números como a mejoras cualitativas dentro del proyecto.

El proyecto será completado con campañas de promoción deportiva y educación en valores entre la población infantil, que alienten y completen la formación de nuestros escolares. Estos proyectos deberán de cumplir el doble objetivo de servir de complemento y actuar como incentivo en la práctica deportiva escolar.

2.1.3 Vuela con el Bádminton (VCB)

El bádminton es un deporte de raqueta donde pueden jugar dos o cuatro jugadores, con una estructura temporal que se caracteriza por acciones de corta duración y alta intensidad. Este deporte tiene cinco eventos: los individuales de hombres y mujeres, los dobles de hombres y mujeres y el dobles mixto. El bádminton es uno de los deportes más populares del mundo, con 200 millones de jugadores (Phomsoupha & Laffaye, 2015).

Es un deporte muy popular que puede ser practicado por cualquier persona independientemente de su edad o experiencia. El juego implica la utilización de la mayor parte del cuerpo, considerado el deporte más rápido de raqueta en el mundo, y por lo tanto, exige de la rapidez del jugador en la planificación, la realización de movimientos, precisión temporal y espacial en la posición de la raqueta para la interceptación del volante (Bankosz, Nawara & Ociepa, 2013).

El bádminton es un deporte de mucho gasto energético, el profesor de educación física debe conocer el estado de salud a nivel cardiopulmonar de sus alumnos (Aran & Laca, 2011). Debido a una duración de juegos de 15 minutos en el ámbito escolar y los desplazamientos cortos y rápidos, el bádminton puede situarse como una actividad anaeróbica, anaeróbica láctica y aeróbica intermitente (Stefanelli, 2013).

La práctica favorece el desarrollo de la estima personal, de la imagen corporal y de capacidades (que favorecen el sentimiento de eficacia personal) proporcionando el placer de jugar y por supuesto el hábito de practicar (Stefanelli, 2013).

El bádminton como deporte se puede practicar a nivel competitivo, como recreación o como actividad para mantener una buena condición física. Las ventajas en el terreno recreativo son muchas, al estar catalogado como un deporte agradecido, pues sin grandes conocimientos técnicos se consigue disfrutar inmediatamente con su juego (Hernández, 1984).

Según la encuesta realizada por el Comité Olímpico Internacional en su visita a los 204 países que participaron en los Juegos Olímpicos de Londres 2012, el bádminton es el sexto deporte más practicado del mundo, tras la natación, fútbol, voleibol, baloncesto y tenis (International Olympic Committee, 2007).

De entre todos los deportes de raqueta, el bádminton es el que ofrece mejores posibilidades a la hora de su práctica al aire libre, no necesitando de

ningún espacio determinado para ello. La playa, el patio del colegio, la calle o el jardín de casa, son sólo un ejemplo de la multitud de posibilidades en cuanto a ubicación que permite este deporte. Sólo se precisa de dos puntos para el anclaje de la red y alguna que otra referencia para delimitar el campo, aunque esto no siempre será necesario (Cabello & Serrano, 1998).

Por lo tanto, según indica Cabello (2008), la práctica del bádminton al aire libre supone a veces dificultades, motivadas en ocasiones por la extrema sensibilidad y poco peso del volante, que hace que las corrientes de aire afecten a su trayectoria. A pesar de este inconveniente, son muchas las ventajas y posibilidades que permite jugarlo tanto en terrenos duros como blandos, no suponiendo una molestia al resto de las personas que puedan estar próximas al lugar de juego, dado que raramente el volante sale de los límites de juego y hace muy poco ruido al ser golpeado.

El programa se puso en marcha en el la temporada 2005-2006, de manera experimental, teniendo como finalidad la promoción del bádminton entre los alumnos y profesores de los centros escolares de primaria y secundaria.

La Federación Española de Bádminton proporcionó material deportivo y didáctico a un número limitado de centros escolares y documentación gráfica (figura 4) a los profesores. Con esto pretendía colaborar en el desarrollo del deporte dentro del centro escolar, contando para ello con 19 coordinadores territoriales, uno en cada una de las comunidades autónomas, incluyendo a Ceuta y Melilla.



Figura 4: Folleto Corporativo programa "Vuela con el Bádmtion".

Fuente: Federación Española de Bádmtion (2006).

El programa estaba dirigido a todos los centros escolares de España de Primaria y Secundaria (tabla 3) y especialmente a los profesores de educación física, haciendo especial hincapié en el último ciclo de educación primaria y primer ciclo de educación secundaria.

Tabla 3: Programa "Vuela con el Bádmtion" en los centros de primaria y secundaria. (Fuente: Elaboración propia).

Edad	Curso escolar	Tipo de Centro
8-9 años	3º-4º Primaria	Primaria
 10-11 años	5º-6º Primaria	Primaria
 12-13 años	1º-2º E.S.O.	Secundaria
14-15 años	3º-4º E.S.O.	Secundaria

En la siguiente tabla 4 se muestran los objetivos a corto y medio-largo plazo que pretende conseguir el programa Vuela con el Bádmtion.

Tabla 4: Objetivos a corto y medio-largo plazo del programa “Vuela con el Bádminton” (Fuente: Elaboración propia).

OBJETIVOS VUELA CON EL BADMINTON	
CORTO PLAZO	MEDIO-LARGO PLAZO
Dar a conocer el bádminton en los centros escolares de España.	Dotar a todos los centros escolares de España de material didáctico y deportivo. (exclusivamente a aquellos que reúnan unas condiciones mínimas para la práctica).
Instruir a los docentes de educación física para el desarrollo formativo de los alumnos del programa.	Consolidar el bádminton como actividad escolar y extraescolar.
Facilitar material deportivo y didáctico a 1000 centros escolares por curso escolar.	Afianzar una estructura cíclica del proyecto, de forma que todas las actuaciones y fases del proceso tengan continuidad en las diferentes temporadas académicas.
Crear hábitos de práctica de actividad física y de vida saludable.	

El programa Vuela con el Bádminton, dota a cada centro escolar con un pack básico (material, documentación gráfica y documentación didáctica) para que pueda ser desarrollado en los colegios.

Aunque la promoción del deporte puede desempeñar un papel importante en el logro de los niveles recomendados de actividad física para la salud, hasta ahora, no ha habido una evaluación exhaustiva de las políticas deportivas en Europa frente a la salud (Christiansen, Kahlmeier & Racioppi, 2014)

Por tanto, la promoción deportiva se establece como una de las herramientas prioritarias para elevar los niveles de participación en actividad física regular, para formar a las personas de manera integral y para crear hábitos de vida saludables en edades tempranas. No obstante, es necesario establecer parámetros que determinen su efectividad, y donde la evaluación se establece como el mecanismo necesario para determinar si se alcanzan los objetivos previstos.

2.2 Evaluación de programas

Uno de los aspectos más importantes de esta investigación, se centra en la búsqueda de toda la información relativa a la evaluación de programas educativos.

La evaluación es un concepto cambiante, que posee usos y aplicaciones diferentes en función del ámbito donde se utilice. Según el Diccionario de la Lengua Española (2001), evaluar significa señalar el valor de algo; estimar, apreciar, calcular el valor de algo; estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

La consulta de diversas fuentes bibliográficas destacan la falta de atención que se le presta a la evaluación de programas educativos (Varela, 2006; Fraguera, 2007). Sin embargo, en otras áreas como la medicina o la agricultura, las decisiones de intervención se basan en la investigación previa, de modo que las prácticas avaladas empíricamente como las más eficaces suplantando progresivamente a las menos eficaces (Slavin, 2008). Lo cierto es que resulta preocupante que cientos de programas educativos se apliquen cada año o se pretendan generalizar sin el respaldo de una evaluación rigurosa (Expósito, Olmedo & Fernández- Cano, 2004).

Tanto en la práctica educativa como en la literatura psicopedagógica se confirma que los profesionales de la educación carecen tanto del hábito como de la formación suficiente para afrontar con mínimos criterios de rigurosidad la evaluación de su propia actividad profesional. Quizás, parte de la culpa de esta situación proceda de los centros donde se forman estos profesionales (Pérez-González, 2008).

Por lo general, cuando se lleva a cabo la evaluación de un programa educativo, ésta se reduce, en el mejor de los casos, a comprobar su validez social (grado de aprobación y de satisfacción que produce en los implicados) o el efecto del programa sobre una sola variable dependiente que, en ocasiones, ni tan siquiera es el nivel de logro o de aprendizaje de los alumnos (Sánchez, Rivas & Trianes, 2006).

Según indica Torrecilla y Román (2008), garantizar que los niños, estén recibiendo una educación de calidad, requiere de evaluaciones que den cuenta tanto de lo que se aprende, como de las acciones que se desarrollan para su cumplimiento y del contexto en el que ello se desenvuelve.

De esta manera los estudiantes, todas las personas en un marco de educación a lo largo de toda la vida, tienen el derecho a recibir información sobre la calidad de los aprendizajes adquiridos. Así como ellos, las familias, la sociedad y los profesionales de la educación, tienen el derecho y el deber de saber si la educación impartida en los programas educativos es pertinente, relevante, eficaz, eficiente y equitativo (Torrecilla & Román, 2008).

El ámbito extraescolar ha experimentado en los últimos años un crecimiento un poco irregular, ya que se ha producido de una manera dispersa y discontinua (Fraguela, 2007).

Hollister (2003), argumenta que las características del sector extraescolar y de sus programaciones, son fruto más de un movimiento social que de una política educativa diseñada bajo una perspectiva estratégica.

Fraguela (2007), también indica que el incremento de servicios extraescolares como respuesta a las necesidades sociales de apoyo a la infancia, ha demostrado ser una medida costosa y escasamente efectiva por sí misma, y por lo tanto, hace hincapié en la necesidad de crear por parte de los promotores, programas de mayor calidad que ayuden a los familiares en el cuidado y educación de sus hijos.

Actualmente no existen contradicciones de los expertos cuando buscan una mayor calidad y mejora en los programas extraescolares y todos ellos aceptan que la evaluación juega un papel muy importante.

Las lagunas informativas en estos ámbitos son fruto de la escasa tradición evaluadora existente, especialmente en aspectos relacionados con el personal, con los programas y con su infraestructura (Shortt, 2002).

Según indica Fraguela (2007), en los últimos años la evaluación de programas ha ido acentuando su protagonismo en los discursos de políticos y promotores de actividad física y del deporte. Como ejemplo de ello, el departamento de salud y servicios humanos de Estados Unidos, US Department of Health and Human Services (2007), incorpora la evaluación de programas escolares y extraescolares de actividad física, como una de sus recomendaciones para la promoción entre la gente joven. También indica que sigue habiendo un desajuste importante entre los postulados teóricos y la situación real de la evaluación en el sector extraescolar, y más concretamente en programas de actividad física y deporte.

Existe por otra parte estudios que vinculan estos binomios anteriormente citados, pero debido al poco rigor científico que estas investigaciones presentan, los dirigentes políticos todavía no se han volcado con la oferta físico-deportivo extraescolar.

Fragueta (2007), indica que tanto el sector extraescolar en general, así como en programas de actividad físico deportiva, la situación de la evaluación presenta importantes carencias, tanto por la escasez de estudios fiables, como por la dificultad de compaginar los requisitos metodológicos de investigación.

Según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001), de entre la diversidad de actividades extraescolares que se ofertan en los centros educativos (idiomas, informática, deporte, música...) las actividades físico-deportivas, son las más practicadas por el alumnado de Educación Primaria y Secundaria.

Frecuentemente se emiten juicios, opiniones, sobre diversos aspectos de la vida cotidiana, Aguilar y Ander-Egg (1992) lo denominan evaluación informal. Según Varela (2006) también existen otros métodos que otorgan rigurosidad y consistencia a los datos que genera, denominada evaluación siste-

mática o investigación evaluativa, que además es la única utilizada en el ámbito científico.

2.2.1 La evaluación en el ámbito extraescolar

Bartko (2005), reclama mucha más información sobre el ámbito extraescolar⁷, además indica que existe poco conocimiento sobre la relación existente entre la frecuencia de participación y el beneficio de los programas, incluso si lo mencionado es relativamente importante o hay otros aspectos más determinantes.

Autores como Erbtein y Bookmyer (2005) realizaron un estudio con los coordinadores de los programas extraescolares desarrollados en las escuelas elementales, medias y de enseñanzas secundarias de California. A los responsables del programa les solicitaron que localizaran las principales barreras que se encontraron al evaluar sus propuestas educativas (tabla 5).

Tabla 5: Principales barreras para evaluar programas extraescolares. Fuente: Adaptada de Erbtein y Bookmyer (2005).

Barreras para evaluar programas extraescolares	
El personal no tiene suficiente tiempo	75
No se cuenta con una financiación adecuada	32
No hay bastante personal técnico con experiencia	28
No se cuenta con suficiente apoyo local	8
No se considera el programa evaluable	8
Preocupación por una posible valoración negativa	6

Analizando cada una de las barreras encontradas en el estudio de Erbtein y Bookmyer (2005), y centrándose en la primera de ellas, se podría indicar que el 75% de los encuestados no posee el tiempo necesario para evaluar los programas extraescolares que ellos mismos coordinan. Los responsables de los programas van desarrollando sus tareas en función de las prioridades

⁷ **Extraescolar**, todas aquellas prácticas físico deportivas (recreativas, competitivas o recreativo-competitivas) realizadas por los niños en edad escolar, que tienen como fin el desarrollo integral de éstos, constituyendo las actividades competitivas una parte de éstas (Nuviala, et al., 2003).

diarias encontradas en cada uno de las actividades y grupos. Es difícil encontrar la evaluación como una tarea primordial en el desarrollo cotidiano de su trabajo.

También destaca la segunda barrera encontrada. Riggs (2006) indica que los promotores se encuentran con dificultades para la evaluación de los programas extraescolares, pero quizás el más significativo es la falta de recursos económicos para emplear diseños de evaluación rigurosos. La limitación de los presupuestos, genera una serie de prioridades en los promotores de los programas como, la puesta en marcha de los programas, sin embargo la evaluación es un aspecto al cual nunca llegan los recursos económicos para su desarrollo.

Hutchinson y Ouellette (2003), señalan seis desafíos relacionados con la evaluación de programas y los servicios extraescolares, que deberán ser afrontados en los próximos años:

- Financiar la evaluación. La sensibilización de los promotores con respecto a la evaluación es un aspecto imprescindible para que mejore la calidad de los programas y al cual se deben de atribuir una serie de recursos económicos
- Acceso a los datos. Con las nuevas normativas y leyes acerca de la protección de datos establecidos en los últimos años, es cada vez más pe-
liagudo acceder a las informaciones de los alumnos que se encuentran en edad escolar. Por lo que es primordial, conocer las características de los sujetos para poder evaluar los programas. Se propone que los responsables tramiten los permisos pertinentes, siempre cumpliendo con la normativa, con la finalidad de poder acceder a esos datos
- Responsabilizarse de los resultados. Observando la evaluación de los programas, es importante que los responsables de estos, pacten cuales son los resultados que pretenden conseguir. Esto hará más fácil la evaluación, ya que todos los procedimientos se centrarán en evaluar los resultados en función de los objetivos marcados y no desgastando a los agentes evaluadores en otras tareas de menor interés

-
- Recogida de datos. La coordinación de esfuerzos por los entes organizadores es otro de los desafíos que tendrán que conseguir las instituciones. Si todas las entidades se pusieran de acuerdo en los datos que se deberían de recoger, se evitaría la duplicación de información recogida, así como la saturación de los sujetos estudiados
 - Garantizar la objetividad. Habrá que cubrir las expectativas y percepciones de una gran mayoría de los entes implicados en el programa, para de esta manera conseguir una visión más realista y por lo tanto evitar caer en la subjetividad. Para que esto ocurra en determinadas ocasiones suele utilizarse el asesoramiento de investigadores externos
 - Cultura institucional y conflictos burocráticos La organización interna en el desarrollo de los programas, evita caer en errores continuos. Los responsables de los programas deben de tener muy claro cuáles son sus funciones, atribuciones y responsabilidades

Estudios recientes, confirman que los padres están recurriendo cada vez más a los programas extraescolares para satisfacer sus necesidades y las de sus hijos, que existen inversiones estatales cada vez mayores para financiar estos programas, pero como dato negativo, cabe destacar que no se encuentra literatura relacionada con la evaluación de estos programas y servicios extraescolares (Alliance, 2014).

2.2.2 ¿Por qué evaluar programas extraescolares?

Fraguela (2007) indica que la organización de los distintos elementos que configuran la evaluación de un programa, viene determinada, en gran medida, por los objetivos que persiguen los implicados en el estudio. Para comprender si un diseño de evaluación es adecuado, es necesario saber las razones por las cuales los promotores de un programa acceden o solicitan que éste se valore: ¿Qué esperan de la evaluación? La importancia de las respuestas dadas a esta cuestión aconseja que sea el primero de los aspectos que se aborde, ya que de su concreción dependen las decisiones que se tomen sobre los demás elementos de la evaluación (contenidos, metodología e incluso resultados).

Se hace especial hincapié en este apartado, debido a que en el programa desarrollado por el CSD, denominado PROADES, el cual es objeto de estudio en esta investigación, habla acerca de la evaluación del programa, donde indica que, la evaluación del programa tendrá un carácter ascendente, desde el propio Centro Escolar hasta el propio CSD y se referirá siempre a aspecto cualitativos y cuantitativos (Consejo Superior de Deportes, 2008). Pero en ningún momento este programa remite un procedimiento, una herramienta para que pueda ser evaluado, tampoco existe una financiación expresa para ello, tal y como indicaba Hutchinson y Ouellette (2003) en sus recomendaciones.

Fashola (2001), edita una publicación basada en la construcción de programas educativos extraescolares eficaces, y en él destaca 3 aspectos fundamentales que deben incluir este tipo de actividades:

- Justificar y legitimar las inversiones realizadas por los promotores (rendir cuentas)
- Compartir los resultados con otros programas
- Contribuir a las reformas educativas

Yohalem, Pittman y Wilson-Ahlstrom (2004), realizaron una serie de estudios con el objetivo de revisar aquellas herramientas que estudian la calidad de los programas extraescolares y a partir de estos, realizan esta clasificación:

- Herramientas basadas en la acreditación, justificación y legitimación de propuestas
- Herramientas basadas en la valoración de los resultados obtenidos
- Herramientas basadas en la evaluación y perfeccionamiento del programa

En su tesis doctoral, Fraguela (2007), basándose en los estudios realizados por Fashola (2001) y Yohalem et al. (2003), resume en 3, los objetivos prioritarios de la evaluación de programas extraescolares:

- Orientaciones de políticas (educativas y de ocio)

-
- Justificación y legitimación del programa
 - Perfeccionamiento del programa

En el primer objetivo relacionado con la orientación de políticas educativas y de ocio, las administraciones públicas, realizan estudios para recabar información acerca de una problemática social, conocer los aspectos más relevantes y problemáticos y por último una vez detectadas esas dificultades, actuar sobre ellas.

Existen dos perspectivas que marcan las relaciones existentes entre el binomio "evaluación de programas extraescolares" y "elaboración de políticas educativas", por una parte las evaluaciones que se hacen de los programas sin ningún fin relacionado con las esferas políticas, pero que posteriormente generan una serie de informaciones, que pueden ser utilizados para determinar estrategias políticas, y por otra, las investigaciones vinculadas directamente al ámbito político, donde se realizan estudios para recabar información sobre un tema y tomar decisiones para paliar un problema o cubrir una necesidad.

En cuanto al segundo ítems, relacionado con la justificación y legitimación del programa, lo que se pretende, es que los resultados obtenidos de los mismos puedan justificar a los promotores de los programa las inversiones realizadas. Unos resultados beneficiosos para los participantes y para sus familias, es una de las causas primordiales que hacen que los inversores mantengan e incluso incrementen su financiación y por lo tanto den continuidad.

Fashola (2001), detalla una serie de entes responsables de todo el proceso. Los organizadores, los evaluadores, los promotores y por supuesto los políticos, también tienen la obligación de responder ante la población sobre diferentes aspectos del programa, como la gestión de recursos, la implementación, los efectos y los resultados. Por lo tanto y en definitiva, los responsables tienen el deber moral de dar cuenta de los resultados obtenidos.

El tercer y último objetivo, "el perfeccionamiento del programa", deberá contribuir a la mejora de los programas estudiados. La relación existente entre

este objetivo y la calidad de los servicios extraescolares es bastante importante, ya que una buena evaluación, detecta una serie de puntos débiles sobre los que trabajar para la mejora constante de estos programas.

Una investigación realizada apropiadamente, ayudará al crecimiento y mejora de los programas más efectivos y además provocará que los programas que no sean muy productivos, aunque gocen de popularidad social se expandan (Pittman, Wilson-Ahlstrom & Yohalem, 2003).

Un problema importante que se encuentra en la evaluación de los programas, es la falta de información de una manera rápida, selectiva y en un lenguaje acorde a las personas que van a trabajar en el programa. Los métodos científicos hacen que las evaluaciones se ralenticen, sean descritas de manera exhaustiva y que los informes se expresen de manera técnica. Se propone centrar los informes sobre aquellos aspectos que los responsables puedan cambiar, aportar la información de manera rápida y eficaz, adoptar un lenguaje fácilmente entendible y adoptar acuerdos que faciliten la utilización de todos estos datos (Reisner, 2004).

Se pueden encontrar una serie de binomios que se han considerado importantes y a tener en cuenta dentro de la evaluación de programas extraescolares. Existen alguno de ellos sobre los cuales es necesario crear mayor conocimiento y otros que han servido como centro de referencia en el ámbito de la evaluación de programas.

En los últimos años el estudio de los resultados es un aspecto que ha ganado importancia, ya que asociaciones, fundaciones e incluso administraciones quieren poner en marcha su propia evaluación, sin embargo el desarrollo de la evaluación de programas, no tiene todavía la suficiente madurez ni rigurosidad científica que permita demostrar algunas evidencias como el beneficio para los participantes en programas extraescolares (Olsen, 2000), como los resultados justifican los costes (Kane 2004) o que los programas extraescolares desarrollados con calidad tienen unos resultados previsibles (Little, Harris & Bouffard, 2004).

2.2.3 Programa extraescolar y rendimiento

Según Fraguela (2007), en Estados Unidos y Reino Unido los programas habitualmente tienden a incorporar como uno de sus objetivos, la mejora del rendimiento académico de manera prioritaria. Sin embargo en España el enfoque está más orientado al esparcimiento, a la diversión y al desarrollo de habilidades relacionadas con los intereses de los menores, que en mejorar sus resultados escolares.

Fraguela (2007), también indica que existen dos tendencias en nuestro país:

- Por un lado aquellos que opinan que las actividades educativas deben ayudar a mejorar el rendimiento académico
- Y por otro, los que piensan que los programas extraescolares deben favorecer a crear una ruptura con la dinámica escolar

En el estudio realizado por Duffett et al. (2004), indica que las familias prefieren la versión menos académica de las actividades extraescolares, es decir que prefieren que sus hijos utilicen estas actividades para romper con la dinámica escolar.

Fashola (2001), señala que una de las tres principales razones por las que en los últimos años se está poniendo especial énfasis en el desarrollo de programas extraescolares es que pueden incrementar el éxito académico de aquellos participantes que no tienen un buen rendimiento durante el horario lectivo.

En España, Pérez (2005), en su evaluación de la educación primaria, indica que aquellos alumnos que desarrollan semanalmente dos actividades extraescolares diferentes, tienen un rendimiento académico superior a los que no participan en actividades extraescolares, a los que acuden a una actividad y a los que van a más de dos actividades.

La tendencia a considerar que la participación en actividades extraescolares se relaciona positivamente con el rendimiento académico, se ha ido con-

solidando desde la década de los noventa, a la luz de los resultados de importantes investigaciones (National Foundation for Educational Research, 1999) y ha sido utilizada para legitimar programas y sus respectivas evaluaciones centrados en habilidades escolares.

Sin embargo, autores como Halpern (2005) critican duramente esta postura y consideran que los primeros esfuerzos realizados en el ámbito de la evaluación de programas estuvieron influenciados (y alejados de un enfoque más adecuado a las características del sector extraescolar) por las presiones del contexto académico y de la investigación educativa tradicional.

Según esta perspectiva, la investigación del ámbito extraescolar basada en parámetros académicos retrasa la evolución de la evaluación de programas y limita sus posibilidades de generar conocimiento específico, ya que para desarrollar una tradición investigadora en el sector extraescolar es necesario apoyo económico y, tal vez más importante, desligar los programas extraescolares de otras agendas, particularmente las escolares (Halpern, 2005).

Como se verá en el apartado dedicado a los resultados de la evaluación de programas, estas dos tendencias han dado lugar a distintos perfiles de investigación que, partiendo de visiones divergentes, mantienen al rendimiento académico como uno de los contenidos centrales de la evaluación de programas en los países con mayor tradición investigadora en el sector extraescolar.

2.2.4 El personal y su desarrollo profesional

El conocimiento generado por la investigación acerca del personal que desarrolla los programas extraescolares es escaso.

La mayoría de los estudios abordan esta temática enunciando las principales características del personal que trabaja en el sector y los principales problemas a los que se enfrenta.

Seppanen et al. (1993), en un estudio realizado a nivel nacional en Estados Unidos, realizaban un perfil del personal de los programas extraescolares: un 90% de mujeres y más de un 70% de raza blanca.

Cabe destacar los altos índices de inestabilidad laboral, salarios bajos y casi un 40% de trabajadores empleados en segundos trabajos. Otros estudios como el elaborado por, Espino, Fabiano y Pearson (2004) ofrecen una descripción similar de este perfil: los docentes de los programas tienen menos de 25 años y son mayoritariamente mujeres de raza blanca. El personal que dirige los programas (leadership staff), sin embargo, supera los 25 años y son también mujeres, aunque no de raza blanca. Jenner y Jenner (2004) informan de la tendencia de algunos promotores de contratar a profesores de escuela como coordinadores de sus programas o como educadores responsables de los contenidos académicos. También se hace referencia al empleo de voluntarios (principalmente estudiantes universitarios) como educadores. En nuestro país, Albertos (2004) caracteriza a los trabajadores de la rama profesional de cultura, ocio y tiempo libre (dentro de la que se ubicaría el personal de los programas extraescolares) del siguiente modo:

- Tendencia a la equiparación en la distribución por sexos
- Intervalo de edad más frecuente: 25-34 años
- Las credenciales de estudios son crecientes en todas las ocupaciones
- Importante tendencia hacia la temporalidad y el trabajo a tiempo parcial
- Predominio de la asalarización privada

Según indica Varela (2007), el conocimiento de estos resultados permite extraer algunas características comunes del personal que trabaja en el ámbito extraescolar, no facilita el avance hacia la resolución de sus problemas, ampliamente descritos por la investigación desde hace más de una década y todavía sin resolver en gran parte.

Otro aspecto por el que se ha interesado la investigación (Varela, 2007) ha sido la relación existente entre el personal y los resultados obtenidos por

los participantes en los programas. A través de la práctica y la experiencia se ha ido consolidando la creencia de que un personal con formación, experiencia en el trato con los niños y con grupos reducidos a su cargo, es capaz de generar un clima de confianza y apoyo que favorece que los participantes obtengan mayores beneficios del programa y se muestren más satisfechos con él. Sin embargo, la constatación científica de estas creencias se ha encontrado con problemas diversos, pero principalmente metodológicos.

Este contenido ha sido destacado como uno de los que más puede contribuir a mejorar los programas extraescolares, si se le tiene en cuenta en el desarrollo de nuevas políticas educativas, el diseño de los programas y las evaluaciones que se realicen en el futuro (Committee on Community-Level Programs for Youth, 2000).

La atención prestada a este contenido se ve acentuada por el desajuste existente entre su importancia para la calidad de los programas: los programas extraescolares no pueden producir resultados positivos sin el más importante elemento para la calidad del programa: un personal comprometido y competente (Shortt, 2002).

En un estudio realizado en 30 programas extraescolares diferentes, centrado en la calidad de las interacciones entre los participantes y el personal, se encontró que en las actividades en las que había más niños por adulto y educadores menos formados, las relaciones entre ambos colectivos eran de peor calidad (Rosenthal & Vandell, 1996). Tal y como destacan Arbreton, Sheldon y Herrera (2005), que el personal de los programas disponga de tiempo suficiente para trabajar individualizadamente con los jóvenes es esencial para el éxito de cualquier programa extraescolar.

La autora Varela (2007), saca la conclusión que no existe un cuerpo de conocimiento científicamente respaldado que documente una aplicación de medidas destinadas a mejorar la precaria situación profesional del personal de los programas. Tampoco se ha avanzado suficientemente en el estudio de las

relaciones entre la calidad del profesorado y los resultados que obtienen los participantes en el programa, aspecto esencial para reivindicar el papel central de los educadores en el éxito de las actividades extraescolares.

2.2.5 La participación y los programas extraescolares

El registro de la participación en los programas es la práctica de control-evaluación más habitualmente empleada para calibrar el éxito. Aunque una actividad carezca de sistema de evaluación, casi siempre tiene previsto un procedimiento más o menos explícito para saber cuántas personas han respondido a su oferta. La cantidad de información disponible sobre este aspecto es abundante, lo que podría generar la falsa percepción de que la evaluación de la participación en el sector extraescolar se encuentra ampliamente documentada (Varela, 2007).

Recordando lo que anteriormente se ha mencionado, se puede indicar que dispone de abundantes resultados referentes a la dimensión descriptiva de la participación:

- Cuántas personas acuden a un programa
- Qué actividades son las más populares
- Cómo evoluciona con la edad
- Qué razones llevan a los grupos a participar
- Qué razones impiden que lo hagan

Autores como Dryfoos (1999), Olsen (2000) o Lauver, Little y Weiss (2004) informan de una insuficiente participación en la oferta extraescolar, al constatar que los programas están funcionando con un número de participantes sensiblemente inferior a su capacidad, con la consiguiente infrautilización de recursos. Otro aspecto que se ha constatado es la disminución de la participación con la edad, tanto a nivel internacional (Alliance, 2004b; Pittman, Wilson-Ahlstrom y Yohalem, 2004), como en nuestro país (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad, 2004; Velázquez et al., 2001), siendo la etapa pube-
ral un momento especialmente crítico.

Dentro de este tipo de estudios descriptivos, en España destacan los informes periódicos del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004).

En su informe de 2004 señala que el deporte es la actividad más practicada, tanto en edades de Educación Primaria como Secundaria Obligatoria, seguido de los idiomas, la informática y la música.

Las actividades extraescolares son efectuadas proporcionalmente por más alumnos de Enseñanza Primaria que de Educación Secundaria Obligatoria, destacando especialmente el porcentaje de alumnos de Primaria que realizan dos o más actividades (61%) en comparación con el de Secundaria (35%). También se informa de que la participación en actividades extraescolares está asociada con el nivel de estudios de los padres, que los chicos participan más que las chicas y que los alumnos de los centros privados lo hacen en mayor proporción que los de los centros públicos (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004).

Según Varela (2007) a pesar de la abundancia de información sobre participación, no se ha profundizado suficientemente en sus implicaciones para la calidad del programa y escasean los estudios que superan el nivel descriptivo. Cuando los programas recogen una serie de datos, tiene más probabilidad que se trate de información sobre el número de participantes o de actividades escogidas, que información sobre resultados de los jóvenes asociados a su participación (Committee on Community-Level Programs for Youth, 2000).

La relación de la participación con los resultados de los programas es una cuestión compleja a la que se ha dedicado atención en los últimos años. Se han construido modelos teóricos que sintetizan los resultados de las investigaciones e intentan orientar los nuevos diseños.

Simpkins, Little y Weiss (2004) describen tres modelos (figura 5). El primero y más básico es el *modelo del umbral*, que sugiere que los alumnos se beneficiarán del programa si superan cierto nivel de asistencia. El segundo modelo (*lineal*) propone que la relación entre la asistencia y los resultados es

lineal. Cuanto más tiempo pasen los participantes en el programa, mayores serán los beneficios que obtengan, el *modelo curvilíneo* sugiere que una moderada asistencia se relaciona con buenos resultados, pero que una implicación escasa o excesiva resulta desfavorable.

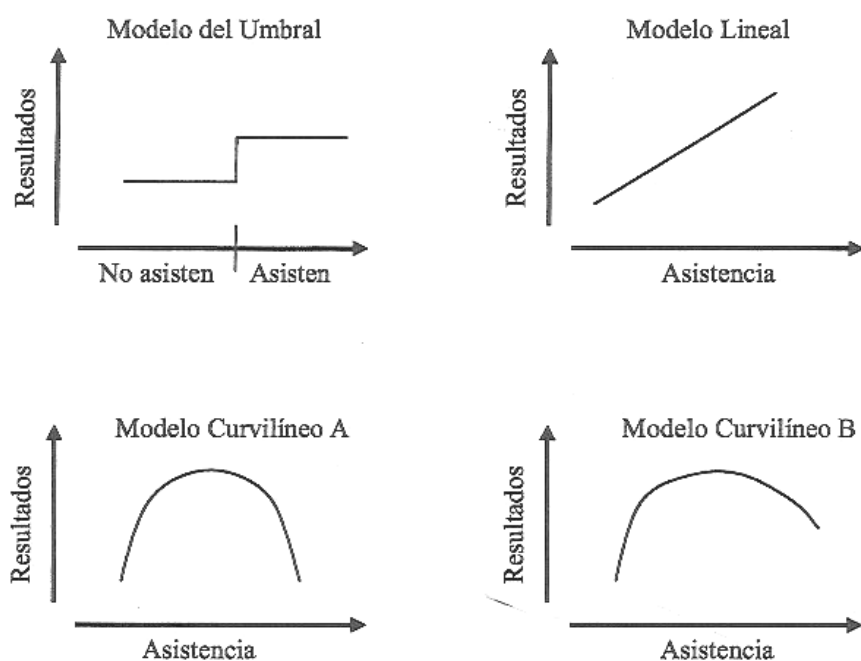


Figura 5: Modelos de interacción entre la asistencia al programa y los resultados que obtienen los participantes. Fuente: Adaptada de Simpkins et al. (2004).

Por lo tanto, la participación se presenta como un aspecto bien documentado en su dimensión descriptiva y en los últimos años su estudio ha avanzado hacia diseños más complejos, que la relacionan con los resultados de los programas.

2.2.6 La calidad de los programas

El estudio de la calidad de los programas ha pasado a ser una de la prioridades de la investigación evaluativa en el contexto extraescolar (Fraguela, 2007; Varela, 2007).

Existen autores como Pederson et al. (1998), que identifican los elementos comunes a los programas extraescolares exitosos:

- Objetivos claros. Organización y administración fuerte
- Sostenibilidad
- Personal cualificado
- Entornos seguros y saludables para los participantes
- Oportunidades de enriquecimiento de los aprendizajes
- Colaboración eficiente con las entidades de la comunidad educativa
- Familias implicadas en la planificación y el desarrollo del programa
- Vínculos fuertes entre la jornada lectiva y los servicios y los servicios extraescolares

Hammond y Reimer (2006) realizan una revisión de varias evaluaciones de programas extraescolares, identificando los factores relevantes para su calidad y agrupándolos en tres grandes familias:

- Elementos infraestructurales (establecer objetivos claros, preocuparse por la formación del personal, conseguir una ratio profesor-alumno adecuada, asegurar entornos seguros a los participantes)
- Elementos asociativos (asegurar la implicación de las familias en la planificación y en las actividades, establecer enlaces significativos con la comunidad)
- Elementos del programa/prácticos (ser flexible y responsable con las necesidades de los participantes y sus familias, proporcionar a los participantes oportunidades de expresarse y tomar decisiones, establecer y mantener relaciones de cuidado y apoyo entre el personal y los participantes)

También otros autores como Fashola (2001) denomina a estos factores, patrones de éxito entre programas:

- Existencia de objetivos específicos, ya que los programas efectivos detectan las necesidades de las poblaciones a las que van dirigidos y plantean soluciones concretas a dichos problemas. Las estructuras de estas actividades son fruto de la experiencia dentro de las

comunidades y las adaptaciones o cambios que se incorporan pretenden servir mejor a dichos colectivos

- Formación y desarrollo profesional, es otro de los elementos que favorecen la efectividad de las propuestas. En la mayoría de los programas exitosos revisados por el autor, había miembros del personal con titulaciones y especializaciones relacionadas con los contenidos de las actividades. Aún en el caso del empleo de voluntarios, educadores cualificados ejercen funciones de supervisión para garantizar la calidad de las acciones educativas. Algunos de los programas han implementado procesos formativos específicos, que incluyen actividades educativas para el personal en las primeras fases del programa y valoraciones continuas a lo largo del curso. Aquellos que no completen esta formación, no podrán trabajar directamente con los alumnos. También proporcionan a su personal manuales formativos y de procedimiento para apoyar y guiar su labor
- Evaluación, como la tercera característica que comparten los programas exitosos revisados por Fashola (2001). Estas propuestas educativas han constatado su efectividad a través de diseños experimentales y cuasi-experimentales, lo que da confianza a los colectivos que deseen implementar actividades de este tipo en el futuro. Cuando los programas extraescolares desarrollan sistemas para evaluar y controlar la calidad, educadores, padres y promotores esperan que se produzcan resultados positivos de la participación los alumnos

2.2.7 Evaluación de programas

Un programa de intervención supone un esfuerzo intencionado y organizado con el propósito de resolver un problema y proporcionar un servicio, el cual precisa de una evaluación que constate la eficiencia y efectividad del mismo.

Los programas de intervención, de forma general, y con independencia de su naturaleza están configurados por una serie de tareas o actividades que se realizan en un determinado orden o secuencia (Pérez, 1997).

Evaluar constituye un proceso sistemático, metódico y neutral que hace posible el conocimiento de los efectos de un programa, relacionándolos con las metas propuestas y los recursos movilizadas. Asimismo y siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1987), define la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto. Utiliza una metodología diversa en función de cada tipo de evaluación contexto, entrada, proceso o producto, y sus informes son frecuentes para proporcionar una guía para la toma de decisiones de mejora del programa, y la generalización posible es la que permita el muestreo y las metodologías utilizadas.

La evaluación de programas se desarrolla a lo largo de un proceso lógico que sustancialmente no difiere del proceso de investigación en un ámbito aplicado (Chacón, Anguera & López, J., 2000). La evaluación de programas recorre tanto la planificación del programa como la intervención del mismo. Limitarse a una de las fases o a una de las funciones, implica traicionar las posibilidades del proceso (Barriga, 1990). La utilidad de la evaluación permite no sólo aprender a conocer mejor la realidad sobre la que se interviene, sino a reajustar la planificación prevista, el programa en curso de realización, mejorar la toma de decisiones, interactuar objetivamente dentro del equipo interdisciplinar que interviene en la comunidad, informar adecuadamente y ejercer la crítica sobre la conveniencia o no del programa.

La teoría de evaluación de programas sugiere que la utilización de los resultados podría verse mejorada si incluyese (Weiss, 1972):

- Un análisis de la premisas teóricas del programa

-
- Una especificación de los procesos del programa para informar acerca de los vínculos entre los objetivos y las metas del programa
 - Un análisis de las realizaciones y del programa y de sus resultados
 - Un informe detallado de cuáles son las alternativas más efectivas que pueden ayudar a mejorar el programa y cómo realizarlas

2.2.8 Tipos de evaluación de programas

La evaluación de programas ha sido clasificada de diferentes formas. Así, Abdala (2004) afirma que las metodologías evaluativas de los diferentes programas han sido diversas. Se han utilizado evaluaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas.

Para Martínez (1998) las teorías sobre la evaluación de programas son de dos tipos según descriptivas y prescriptivas. El propósito de las teorías llamadas descriptivas es describir y explicar un fenómeno, un hecho. La teoría prescriptiva se relaciona con lo que se debe hacer o cómo algo se puede hacer mejor. Las teorías descriptivas toman un grupo de condiciones y métodos, o procedimientos, como datos, constantes, y tratan de describir y explicar la probabilidad de los resultados, las metas, como variables de interés. En contraste, las teorías prescriptivas, y los principios prescriptivos se apoyan en unas condiciones y metas y prescriben los mejores métodos, o procedimientos, como variables de interés, para conseguirlos (Reigeluth, 1983).

Los diferentes modelos de evaluación según Barriga (1990) son:

- En función del sujeto que la realiza:
 - Autoevaluación, es el mismo sujeto quien la realiza
 - Heteroevaluación, o evaluación realizada sobre otro
 - Interevaluación que implica una reciprocidad en la evaluación
- Por su función:
 - Evaluación diagnóstica, centrada en el análisis de la situación sobre la que se quiere intervenir

-
- Evaluación formativa, que se orienta a introducir elementos de regulación del proceso interactivo
 - Evaluación sumativa, que desemboca en un juicio de cómo se desarrolla el programa, con el análisis de sus resultados y de la eficacia y eficiencia de los medios empleados en relación con los objetivos previstos
 - Por su ubicación a lo largo del programa:
 - Evaluación inicial, realizada al comienzo del programa y que se orienta a realizar un adecuado análisis de la situación para detectar las necesidades
 - Evaluación progresiva o permanente, realizada durante la ejecución del programa y que se orienta a su regulación y elaboración de instrumentos que garanticen su eficacia y eficiencia
 - Evaluación final, realizada al finalizar el programa y tiene como función la verificación de los resultados y la comunicación de estos

De acuerdo con la idea de la existencia de un complejo marco en el que se desarrolla cualquier programa de evaluación, Chacón et al. (2000) justifican la dificultad de poder establecer una relación de diseños estándares de evaluación. Esta situación avala la necesidad de configurar los diseños evaluativos de acuerdo con las necesidades y características del programa concreto, y por tanto desde una combinación de las dimensiones de diseño. El esquema básico resultante se puede configurar a partir del cruce de las dimensiones, usuarios y temporalidad, en combinación con el grado de intervención o dominio que se tenga sobre el contexto de evaluación (figura 6):

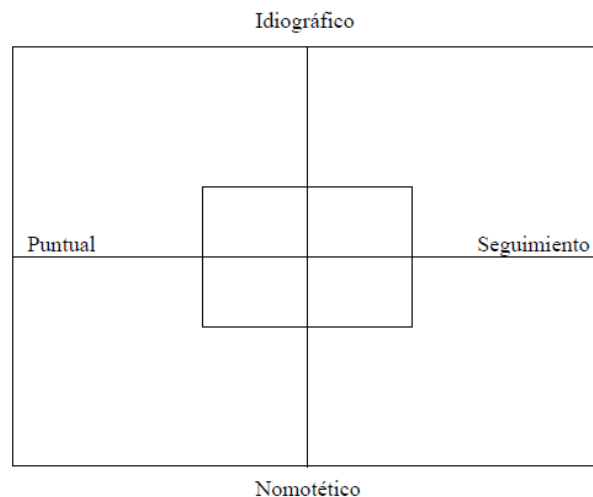


Figura 6: Esquema básico para la configuración de diseños de evaluación de programas. Fuente: Adaptado de Anguera (1995).

- Carácter ideográfico vs. Nomotético (eje vertical)

El eje vertical se refiere al carácter ideográfico o nomotético en función de los usuarios del programa de intervención. No siempre adquiere la misma relevancia, pero plantea importantes cuestiones a nivel metodológico (Posavac & Carey, 1985) según se trate de sujetos individualmente considerados o de una colectividad o muestra representativa de ella (Chacón et al., 2000), en relación a los términos ideográfico vs. nomotético. A tal propuesta se han incorporado variantes adaptativas a las diversas situaciones evaluativas:

- Se considerarán también como ideográficos estudios que amplían o restringen la propuesta clásica consistente en un individuo. Por una parte, entre los primeros se hallarán todos aquellos casos en que los usuarios son varios individuos entre los cuales existe un criterio de afinidad, agrupación, o reglas del juego a seguir. Por otra parte, los que restringen el concepto clásico de ideográfico se centran en un solo nivel de respuesta, sea de un individuo único, o de varios.
- Nomotéticas serán también aquellas variantes en que, independientemente de que tenga un usuario o un grupo de usuarios, interesan varios niveles de respuesta. Luego, nomotéticos serán todos aquellos diseños evaluativos en que se configura un elemento de pluralidad de unidades, sean individuos (propuesta clásica).

sica) o niveles de respuesta (variante posteriormente introducida).

- Temporalidad del registro (eje horizontal)

La configuración básica de los diseños permite distinguir entre registro puntual y seguimiento. El registro puntual permitirá realizar un análisis de la situación en un momento dado en el tiempo, mientras que el seguimiento implica disponer de un determinado número de sesiones a lo largo del período de implementación del programa.

El criterio de temporalidad en el registro permite tener también en cuenta el punto de partida y el periodo de cobertura en la recogida de datos (hasta el fin de la intervención, seguimientos puntuales periódicos hasta un determinado momento, ídem con un seguimiento continuo, etc.).

Es muy fácil de argumentar cuál es el óptimo o ideal, partiendo del presupuesto de la existencia de recursos suficientes. Evidentemente, desde antes del inicio de la intervención, durante el tiempo que implique su puesta en práctica, y efectuando un seguimiento posterior a medio o largo plazo que posibilite un análisis riguroso de los efectos del programa.

Ahora bien, las distintas posibilidades que implica el barajar estos elementos, la necesidad de adecuarse a recursos generalmente limitados y la propia naturaleza de la intervención, deben dar lugar a las decisiones relativas al registro (cómo, desde cuándo, hasta cuándo, con qué periodicidad, con qué garantías en la formación del personal que participa en la evaluación, etc.), en el más amplio sentido del término (Blanco & Anguera, 1991).

- Grado de intervención o dominio sobre el contexto de evaluación (recuadro interior vs. exterior del recuadro).

A las dos dimensiones anteriores se ha de incorporar el referente del grado de intervención sobre la situación. Chacón et al. (2000) simbolizan esta dimensión presentando un recuadro interior en los ejes de

la figura 5. Se pretende representar una superposición de dos planos distintos, de mayor a menor intervención respectivamente, dependiendo de si se está más hacia el centro o hacia el exterior de dicho recuadro interior. Con el término intervención en la situación se hace referencia a la naturalidad de la situación, es decir el grado en que la relación de los sujetos, usuarios del programa, modifican sus interacciones naturales con el medio.

El concepto de intervención no es dicotómico, no se puede establecer que haya o no intervención, se trata de un concepto de grado. De hecho no tendría sentido plantear la no existencia de intervención en tanto que el propio hecho de desarrollar una evaluación (con sistemas de registro, instrucciones a los usuarios en su caso,...) supone una intervención en sí misma. Los niveles de intervención se pueden desglosar de diversas formas. La opción que defienden es la distinción entre diseños de intervención baja y diseños de intervención media-alta (parte exterior o interior, respectivamente, en el recuadro central de la figura 5).

Se opta por esta dicotomización de la gradación en el nivel de intervención porque parece claro cuáles pueden ser los extremos de este eje bipolar, las denominadas metodologías naturalistas y experimentales, pero una vez que se adentra en ese teórico continuo es difícil establecer criterios que delimiten los límites a partir de los cuales se refiere a un tipo de metodología u otra. Más aún cuando en el ámbito de la intervención real suelen ser varios los procedimientos utilizados en un mismo programa de evaluación.

2.2.9 Evaluación de los programas de Actividad Física

Los programas de actividad física y por tanto las actividades, se han incrementado y diversificado notablemente en los últimos años (Hernández-Mendo, 1999). Nacen con fines diversos en función de la organización que los crea. Las organizaciones públicas los desarrollan con un espíritu de programa

de intervención social, bien sea para la mejora de la calidad de vida, ya sea como programas de prevención de conductas antisociales o de integración social, bien como prevención de problemas derivados de la edad (decaimiento físico y psicológico) o bien como programas educativos en sus diversas manifestaciones. Por su parte, las organizaciones privadas tendrán fines diferentes en función de su carácter lucrativo o no. Así, las primeras van a tratar de rentabilizar sus recursos, al tiempo que obtienen beneficios. Mientras que las entidades sin fines lucrativos, pretenden promocionar sus prácticas deportivas o sus idearios.

Aunque estos programas aparezcan con una clara filosofía de programa de intervención social, se caracterizan por la carencia de planificación y de evaluación (Hernández-Mendo, 1999). En estos programas en raras ocasiones se plantean objetivos evaluables, y la evaluación que se hace de los mismos no siempre se efectúa en el marco de dichos programas psicosociales en los que se ubica (Hernández & Anguera, 2001). Es indudable la necesidad de que cualquier programa que se implemente, deba ser sometido a evaluación con el fin de conocer en qué medida es eficaz, es decir, en qué medida se cumplen la totalidad de los objetivos planteados.

Siguiendo la clasificación del Physical Activity and Health U.S. Department of Health and Human Services (1997), existen fundamentalmente tres modelos de intervención posibles:

- los modelos de intervención individual que enfatizan la intervención en la persona a la cual están dirigidas las acciones. Tienen en cuenta el grado de motivación, percepción de riesgos o actitud hacia la actividad física. Dentro de esta categoría se destacan, el Modelo Teórico de Comportamiento, el Modelo de procesamiento de la Información, el Modelo de Prevención de Recaídas y el Modelo de Creencias en Salud.
- los modelos de intervención interpersonales, que incluye aquellos programas que enfatizan la intervención en grupos de personas a la cual están dirigidas las acciones. Los más conocidos son: la teoría

del aprendizaje social o teoría cognitiva social, la teoría de acción razonada, la teoría del comportamiento planeado y el apoyo social.

- los modelos de intervención comunitarios, que plantean que las intervenciones para ser efectivas deben influir en múltiples niveles porque la salud está condicionada por muchos subsistemas ambientales, que incluyen la familia, la comunidad, el lugar de trabajo, las creencias y tradiciones, las finanzas y los entornos físicos y sociales. En esta categoría se encuentran, la teoría de la difusión de innovaciones, el modelo ecológico, el modelo de organización de la comunidad y la teoría del cambio organizacional.

El modelo propuesto por Sallis y Owen (1999) identifica las principales influencias en la realización de la Actividad Física como:

- factores intrapersonales (datos demográficos, biológicos, cognitivo/afectivo y conductual)
- factores sociales para el medio ambiente (conductas de apoyo, el clima social, cultural, políticas de incentivos de administración y recursos para la actividad/inactividad)
- factores físicos del medio ambiente: tanto medio natural (clima y geografía) como para el medio ambiente (información, urbano y suburbano, de arquitectura, transporte, entretenimiento y recreación)

Aunque deseable, no es fácil desarrollar varios de estos componentes al mismo tiempo, y en la mayoría de los casos casi imposible (Matsudo et al., 2006).

Desgraciadamente, siguiendo a Matsudo et al. (2006) hay muy poca información sobre la eficacia de los resultados o procesos de evaluación de los programas de promoción de la Actividad Física. Entre los trabajos que se pueden encontrar en la literatura más reciente, destaca la evaluación de promoción de la salud en la escuela (Mukoma & Flisher, 2004), la intervención con programas de actividad física para disminuir desigualdades sociales en temas de salud (Abbéma et al., 2004), y la prevención del tabaquismo (Reinert, Car-

ver & Gama, 2005). Sin embargo no se han encontrado trabajos que analicen las estrategias para la promoción de la Actividad Física.

Afortunadamente, en los últimos años se han encontrado informes (Alliance, 2014) que destacan el aumento de participación en los programas extraescolares en casi un 60% por ciento desde el año 2004 hasta 2014, con casi 4 millones más de niños en programas extraescolares en Estados Unidos. Las mejoras de participación se centran en la existencia mejoras en la atención al alumnado, en el personal que lleva a cabo los programas y en las actividades.

2.3 Servicio, calidad percibida y satisfacción. La calidad percibida de los programas de actividad física.

2.3.1 Conceptualización de servicio

El nacimiento de los servicios

El concepto de servicio como satisfacción de las necesidades personales, nace a finales del siglo XIX y principios del XX debido a la crisis que tuvo el capitalismo liberal de las democracias occidentales (Duque, 2005).

Las administraciones de aquella época se dieron cuenta de la necesidad de intervenir para paliar las necesidades existentes. Esta nueva situación hace que las diferentes administraciones públicas lleguen a reconocer una serie de derechos y libertades de carácter social, y estos derechos y libertades son satisfechos por las administraciones en forma de servicios.

Una vez que las sociedades tienen satisfechas las necesidades primarias de la población (servicios alimenticios, sanitarios, etc.) es cuando aparecen los servicios educativos y aquellos relacionados con la ocupación del tiempo libre. De esta forma los servicios según Calabuig (2006), en función de la entidad prestadora, se pueden dividir en:

- Servicios públicos. Aquellos que son ofrecidos para satisfacer las necesidades de los ciudadanos, siendo prestados por una entidad pública o una privada que esté sometida a un régimen jurídico especial.

En este tipo de servicios se encuentran dos elementos básicos: que la organización prestadora puede ser pública o privada y que la actividad sea de interés general

- Servicios privados. Aquellos que serán ofrecidos para satisfacer las necesidades de ciertos clientes. En este caso serán prestados exclusivamente por organizaciones privadas sujetas a una normativa mercantilista. En este tipo de servicios se encuentran también dos elementos básicos: que la organización prestadora sea siempre de carácter privado y que la actividad no sea siempre de interés general.

La sociedad ha llegado a convertir al deporte en parte viva y activa de la cultura, y por tanto en un medio de satisfacción de necesidades de segundo orden como son: las educativas, las de salud, las socio-políticas y las económicas.

El concepto de servicio

Entender los conceptos de servicio y calidad del servicio es fundamental para comprender el objeto y las características de los modelos de medición de la calidad de los servicios (Duque, 2005).

El estudio de los servicios, por parte del marketing, es relativamente reciente (Calabuig, 2006). Fueron Kotler y Levy (1969) pioneros en plantear la posibilidad de aplicación de los conceptos de marketing a los servicios y a las organizaciones sin ánimo de lucro.

Los servicios han sido definidos por un gran número de autores pudiendo mencionar, de esa larga lista a:

- Grönroos (1990a), para quien un servicio es una actividad de naturaleza más o menos intangible que normalmente, aunque no necesariamente, se desarrollan mediante interacciones entre el cliente y los empleados del servicio y/o los recursos físicos o productos y/o sistemas de dar servicio, que son generados como soluciones a los problemas de los clientes

-
- Eiglierd y Langeard (1996) quienes lo entienden como la resultante de la interacción entre elementos de base, el cliente, el soporte físico y el personal en contacto. Constituye el beneficio que debe satisfacer al cliente
 - Horovitz (1990), según el cual, el servicio es el conjunto de prestaciones que el cliente espera como consecuencia del precio, la imagen y la reputación del mismo.
 - Finalmente, para Cantú (2001) se trata de una actividad o conjunto de actividades de naturaleza casi siempre intangible que se realizan mediante la interacción entre el cliente y el empleado y/o instalaciones físicas de servicio, con el objeto de satisfacer un deseo o necesidad

En resumen, un servicio es el trabajo, la actividad y/o los beneficios que producen satisfacción a un consumidor (Duque, 2005), siendo necesarios para la prestación del mismo una serie de elementos (Eiglierd & Langeard, 1996):

- el personal en contacto
- el soporte físico
- el cliente
- el sistema de organización interna
- los demás clientes

Características de un servicio

Se puede decir que un servicio no es lo mismo que un producto, entre ambos existen diferencias que incluso pueden llegar a ser significativas. De esta forma, las diferencias más notables entre ambos (Mundina & Calabuig, 1999; Zeithaml, Parasuraman & Berry, 1985), y que se puede nombrar a su vez como características de servicio son las siguientes:

- La intangibilidad. Los bienes o productos son bienes tangibles (Love-lock, 1983), es decir, se pueden tocar, por el contrario los servicios son acciones, no se pueden tocar ni almacenar. Esto quiere decir que durante el servicio el producto no se puede percibir físicamente y que las expectativas que se puedan crear en el consumidor no siem-

pre tienen un soporte objetivo que las determine. Esta característica traerá problemas derivados de la dificultad de comercialización, por lo que se debería tener como una característica a minimizar

- La inseparabilidad. Se puede decir que esta característica no es más que una consecuencia de la anterior y se refiere con ello a que los servicios nunca podrán separarse de quienes los prestan (Grönroos, 1978). El simple hecho de servirlo va unido al consumo directo. En este caso se encontrará con una característica ventajosa siempre que se sepa administrar correctamente
- La variabilidad. Un servicio será prestado casi siempre de forma diferente (Eiglier & Langeard, 1996). Por ejemplo una clase de spinning nunca será impartida igual, aunque sea dada por el mismo monitor y a los mismos alumnos. Esta característica se puede convertir en una ventaja si se utiliza como una adaptación del propio servicio a las características y necesidades de los usuarios, pero también podría volverse en contra si se hiciese lo contrario, de aquí la gran importancia de la buena formación de quien presta el servicio
- La caducidad. Los servicios deportivos, como los de cualquier otro tipo, además de intangibles son perecederos, es decir, si no se consumen en el momento de ser producidos desaparecen, no se pueden almacenar (Santesmases, 1996). Si el usuario de una clase de spinning no asiste a la clase determinado día, no podrá recuperar dicha clase porque ya se ha impartido, podrá ir a otra pero ya no será la misma, como ya se ha explicado con anterioridad. No quiere decir esto que por perderse una sesión, no vaya a llegar a desarrollar el nivel de entrenamiento que desee sino simplemente que si no se va a una sesión no conseguirá entrenarse ese día concreto y obtener los beneficios del entrenamiento en ese momento

Concepto de calidad

El Diccionario de la Lengua Española (2001), define el vocablo calidad como cada una de las circunstancias o caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas (o a los seres vivos en general) o a las cosas. Mane-

ra de ser de una persona o cosa. Calidad es: propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.

La naturaleza de los servicios es esencialmente diferente de la de los productos. Esta diferencia hace que el tratamiento de la calidad del servicio se entienda como independiente de la construcción la calidad del producto (Kotler, 2000).

El interés por la calidad ha aumentado notablemente, tanto en las organizaciones como en el terreno de la investigación científica (Buttle, 1996). Este gran impulso ha llevado a que los distintos autores centrados en el tema relacionen la calidad con diferentes términos, tales como:

- La rentabilidad económica (Buzzell & Gale, 1987; Rust, Zahorik & Keiningham, 1995)
- La satisfacción del cliente (Bolton, 1999; Bolton & Drew, 1991a; Bolton & Drew, 1991b)
- La lealtad de los usuarios (Zeithaml, Berry & Parasuraman, 1992)

Pero la calidad no siempre ha significado lo mismo, para Reeves y Bednar (1994) este concepto ha evolucionado a lo largo de cuatro enfoques:

- La calidad como excelencia. Se trata de lo mejor en su sentido pleno y/o absoluto. Autores como Zeithaml (1988), se posicionan en esta línea cuando asocian la calidad a condiciones de excelencia o superioridad
- Calidad como valor. La calidad, en este enfoque, según Lloréns y Fuentes (2000), viene determinada por varios factores, por ejemplo el precio y la accesibilidad. La ubicación temporal de esta línea se sitúa en el momento que el precio y calidad van unidos como determinantes de la elección del consumidor
- Calidad como conformidad. La calidad técnica es normalmente denominada calidad de conformidad (Larrea, 1991), y es la adecuación de las características del producto fabricado a las especificaciones

-
- Satisfacción de las expectativas de los usuarios. El principio básico que sustenta este aspecto indica que se alcanzarán elevados niveles de calidad si se cubren las expectativas de los usuarios. Esta línea de trabajo es más compleja que las anteriores, ya que los juicios emitidos por los clientes fluctúan tanto en el tiempo como en función del servicio. Calidad, dentro de este enfoque, significa percepción por parte del consumidor (Grönroos, 1990b)

Reflexionando sobre estos cuatro tipos de calidad, Calabuig (2006), revela que las tres primeras acepciones de la calidad se centran en atributos de calidad inherentes al producto, al diseño y la producción, dejando de lado en mayor o menor medida las necesidades del cliente. Tradicionalmente se ha primado una visión internalista de la calidad centrándose en los estándares del servicio o producto sobre los criterios de los consumidores, aunque es apropiado decir que estas opiniones se tenían en cuenta aunque desde un segundo plano.

El último planteamiento, satisfacción de las expectativas de los usuarios, es el más utilizado en la actualidad y sitúa al cliente como eje central del servicio (Criado & Calvo de Mora, 2004). Es necesario investigar con el objeto de identificar los puntos claves a tener en cuenta para obtener el máximo rendimiento de los servicios desde el punto de vista de los usuarios (Calabuig, Quintanilla & Mundina, 2008), ya que con ello se mejorará la calidad percibida, entendida como la medida de los juicios acerca de la excelencia global del prestatario al dar un servicio al consumidor, o la satisfacción de los requerimientos, deseos y expectativas de los clientes-usuarios de un servicio (Mundina & Calabuig, 1999).

En estos momentos, es habitual la estandarización y normalización de los servicios a través del modelo ISO 9000 y del modelo de la EFQM (European Foundation for Quality Management), están provocando que la concepción de la calidad se centre de nuevo en los procesos, el control y la estandarización, y aunque se tiene en cuenta la satisfacción de los usuarios su peso es poco en el conjunto de los procesos de certificación de la calidad (Calabuig, 2006).

2.3.2 Calidad percibida de los servicios

La calidad de servicio es una variable de naturaleza compleja si se piensa desde la perspectiva que ofrece el análisis de sus características específicas. El concepto de calidad de los servicios nace cuando los responsables de las organizaciones encuentran dificultades para crear ventajas tecnológicas competitivas duraderas y deben prestar mayor atención, así como destinar recursos, al valor añadido que representa el propio servicio como una verdadera fuente de superioridad competitiva (Lloréns & Fuentes, 2000). En la actualidad, la calidad se ha convertido en una de las metas de las organizaciones (Chelladurai & Chang, 2000), llegando a constituirse departamentos responsables para la consecución de la misma. Los responsables de la calidad están interesados en conocer los elementos que son determinantes para conseguir una evaluación positiva del servicio por parte del usuario (Mañas et al., 2008).

La calidad ha sido definida por multitud de autores. Ishikawa (1986) definió la calidad como calidad del producto. Más específicamente, calidad es calidad del trabajo, calidad del servicio, calidad de la información, calidad de proceso, calidad de la gente, calidad del sistema, calidad de la compañía, calidad de objetivos, etc.

Crosby (1988) entendió por calidad la conformidad con los requerimientos. Los requerimientos tienen que estar claramente establecidos para que no haya malentendidos; las mediciones deben ser tomadas continuamente para determinar conformidad con esos requerimientos; la no conformidad detectada es una ausencia de calidad.

Sin embargo Grönroos (1984), introdujo la idea de que los usuarios comparan sus expectativas con el servicio que ellos perciben que han recibido, siendo el resultado de este proceso la calidad percibida del servicio. Si se introduce la percepción, la definición pasa a entenderse desde la óptica del usuario, por lo tanto, la única referencia de calidad real es la que existe en la mente del consumidor. Como dice Bailey (1991), el único juicio importante es el del cliente.

Deming (1989), dentro de la línea de Grönroos (1984) y Bailey (1991), la entiende como la traducción de las necesidades futuras de los usuarios en características medibles; solo así un producto puede ser diseñado y fabricado para dar satisfacción a un precio que el cliente pagará; la calidad puede estar definida solamente en términos del agente.

El concepto de calidad de los servicios se encuentra entre dos tendencias (Duque, 2005):

- Calidad objetiva, entendida o enfocada desde la perspectiva del productor
- Calidad subjetiva, definida o entendida por el consumidor del servicio

El concepto actual de la calidad de servicio se le vincula con las expectativas y con la percepción. Para entender este concepto se debe hacer referencia al planteamiento teórico y metodológico diseñado por Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985) donde explican, a través de un modelo, el proceso de calidad en los servicios. Se entiende que los clientes valoran la calidad de servicio comparando lo que esperan debe ser el servicio, con lo que reciben o perciben que reciben. El concepto de calidad percibida se fundamenta en la teoría del paradigma disconfirmatorio, basado en valorar la calidad del servicio percibida como un desajuste entre expectativas y percepciones de resultados (Salvador, 2005). Grönroos (1994) afirma que la calidad de servicio percibida es dependiente de la comparación del servicio esperado con el servicio percibido, y es por tanto, un proceso continuo de evaluación. En ausencia de medidas objetivas, los servicios no gozan de esta propiedad, se ha de recurrir a las percepciones de los clientes cuando se quiere evaluar el servicio (Parasuraman et al., 1988), entendiendo por percepciones, las creencias de los clientes referentes al servicio recibido (Parasuraman et al., 1985).

No se puede olvidar la multidimensionalidad de los servicios, puesto que como afirma Calabuig (2006), se trata de un factor clave para entender el concepto de calidad percibida de servicio. Es importante señalar que estas dimensiones no son, en muchos casos, directamente observables por los suje-

tos, sino que son abstracciones realizadas a partir de atributos o características que el sujeto percibe (Salvador, 2005).

Calabuig (2006) explica que existe un gran apoyo al concepto de multidimensionalidad, pero no existe consenso respecto a determinar los parámetros que la conforman debido a lo heterogéneo del constructo y la diversidad de los contratos.

Garvin (1988) detalla una serie de factores que afectan al cliente en cuanto a la percepción de la calidad y los refleja en las siguientes dimensiones:

- Desempeño
- Características
- Confiabilidad
- Apego
- Durabilidad
- Aspectos del servicio
- Estética
- Calidad percibida

Otros autores como Lehtinen y Lehtinen (1982) propusieron una estructura tridimensional que incluiría las dimensiones de calidad física (relacionada con la dimensión técnica), calidad interactiva (relacionada con la dimensión funcional) y calidad corporativa (relacionada con la imagen de la empresa o también denominada corporativa).

Por otra parte Eiglier y Langeard (1996), aplican su teoría de la servucción y desarrollan el constructo calidad de servicio a partir de sus tres niveles:

- la calidad del output o calidad del servicio prestado como resultado final
- la calidad de los elementos de la servucción o la calidad de los elementos que intervienen en el proceso de fabricación del servicio
- la calidad del proceso de prestación del servicio. Estas tres dimensiones están íntimamente relacionadas y si alguna de ellas no cumpliera con su objetivo, nunca se alcanzaría la calidad del servicio.

Por último se detallan, las aportaciones multidimensionales realizadas por los autores que han despertado mayor interés por los investigadores. Parasuraman et al. (1985), presentan la calidad percibida a través de 10 dimensiones:

- Elementos tangibles. Apariencia de las instalaciones físicas, equipos, personal y materiales de comunicación
- Fiabilidad. Habilidad para ejecutar el servicio prometido de forma fiable y cuidadosa
- Capacidad de respuesta. Disposición para ayudar a los clientes, y para proveerlos de un servicio rápido
- Profesionalidad. Posesión de las destrezas requeridas y conocimiento del proceso de prestación del servicio
- Cortesía, atención, consideración, respeto y amabilidad del personal de contacto
- Credibilidad. Veracidad, creencia y honestidad e el servicio que se provee
- Seguridad. Inexistencia de peligros, riesgos o dudas
- Accesibilidad. Lo accesible y fácil de contactar
- Comunicación. Mantener a los clientes informados, utilizando un lenguaje que puedan entender, así como escucharles
- Compresión del cliente. Hacer el esfuerzo de conocer a los clientes y sus necesidades

Más tarde Parasuraman et al. (1988) realizan un análisis más exhaustivo y un estudio con mayor profundidad, y es a partir de aquí cuando reducen las dimensiones de la calidad de los servicios en solo cinco, si bien, en la cuarta y quinta dimensión se introducen ítems de las siete restantes.

- Elementos tangibles
- Fiabilidad
- Capacidad de respuesta
- Seguridad (agrupa a las anteriores dimensiones denominadas como profesionalidad, cortesía, credibilidad y seguridad)
- Empatía (agrupa a los anteriores criterios de accesibilidad, comunicación y comprensión del usuario)

En la tabla 6, se puede observar un cuadro comparativo de las dimensiones de la calidad de servicio desde el punto de vista de diferentes autores.

Tabla 6: La multidimensionalidad de la calidad de servicio. Fuente: Adaptado de Cristóbal, E. (2002).

Autor	Dimensiones
Garvin (1988)	1) Desempeño 2) Características 3) Confiabilidad (probabilidad de un mal funcionamiento) 4) Apego (habilidad de cumplir con las expectativas) 5) Durabilidad 6) Aspectos del servicio (rapidez, cortesía, competencia y facilidad de corregir problemas) 7) Estética 8) Calidad percibida
Lehtinen y Lehtinen (1982)	1) Calidad física, que incluye los aspectos físicos del servicio (Equipamiento, edificios,...) 2) Calidad corporativa, que afecta a la imagen de la empresa 3) Calidad interactiva, la cual deriva tanto de la interacción entre el personal y el cliente como del cliente con otros clientes.
Grönroos (1984)	1) Dimensión técnica o de resultado 2) Dimensión funcional o de proceso 3) Imagen corporativa
Eiglier y Langeard (1996)	1) La calidad del output o calidad del servicio prestado como resultado final. 2) La calidad de los elementos de la servucción o la calidad de los elementos que intervienen en el proceso de fabricación del servicio 3) La calidad del proceso de prestación del servicio
Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985)	1) Elementos tangibles. Apariencia de las instalaciones físicas, equipos, personal y materiales de comunicación. 2) Fiabilidad. Habilidad para ejecutar el servicio prometido de forma fiable y cuidadosa. 3) Capacidad de respuesta. Disposición para ayudar a los clientes, y para proveerlos de un servicio rápido. 4) Profesionalidad. Posesión de las destrezas requeridas y conocimiento del proceso de prestación del servicio. 5) Cortesía... atención, consideración, respeto y amabilidad del personal de contacto. 6) Credibilidad. Veracidad, creencia y honestidad e el servicio que se provee. 7) Seguridad. Inexistencia de peligros, riesgos o dudas. 8) Accesibilidad. Lo accesible y fácil de contactar. 9) Comunicación. Mantener a los clientes informados, utilizando un lenguaje que puedan entender, así como escucharles. 10) Compresión del cliente. Hacer el esfuerzo de conocer a los clientes y sus necesidades.
Parasuraman, Zeithaml y Berry (1994)	1) Elementos tangibles. 2) Fiabilidad 3) Capacidad de respuesta 4) Seguridad (agrupa a las anteriores dimensiones denominadas como profesionalidad, cortesía, credibilidad y seguridad) 5) Empatía (agrupa a los anteriores criterios de accesibilidad, comunicación y comprensión del usuario)

2.3.3 El modelo de Parasuraman, Zeithmal y Berry

En la bibliografía consultada sobre los modelos para medir la calidad percibida de un servicio existe uno con mayor difusión y predominio por encima de todos los demás, el denominado Modelo de las Deficiencias o también denominado, el modelo de los cinco Gaps (Parasuraman et al., 1985, 1988).

Para desarrollar el modelo se realizó un estudio sobre los consumidores y los ejecutivos de diferentes categorías de servicio con el objetivo de delimitar las razones de fallo en una política de calidad de algunos servicios (Calaibug, 2006).

Se detectaron una serie de causas del fracaso y se realizaron estudios sobre ella, a partir de aquí, se elaboraron una serie de soluciones con el objetivo de aumentar la percepción de calidad de los usuarios. El resultado de la investigación es un modelo que presenta cinco desajustes identificados por los autores como el origen del déficit de calidad de servicio.

El modelo fue explicado como una serie de discrepancias o deficiencias existen respecto a las percepciones de la calidad del servicio de los ejecutivos y las tareas asociadas con el servicio que se presta a los consumidores (figura 7) deficiencias son los factores que afectan a la imposibilidad de ofrecer un servicio que sea percibido por los clientes como de alta calidad. Las discrepancias o deficiencias (gaps) definidas en el modelo son (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1993):

- Gap 1: Discrepancia entre las expectativas de los usuarios y las percepciones de los directivos
- Gap 2: Discrepancia entre las percepciones de los directivos y las especificaciones o normas de calidad
- Gap 3: Discrepancia entre las especificaciones de la calidad del servicio y la prestación del servicio
- Gap 4: Discrepancia entre la prestación del servicio y la comunicación externa

- Gap 5: Discrepancia entre las expectativas del consumidor sobre la calidad del servicio y las percepciones que tiene del servicio

Parasuraman et al. (1985), llegan a la conclusión que este último desajuste es el único patrón de medida de la calidad del servicio.

$$GAP^5 = f(GAP^1, GAP^2, GAP^3, GAP^4)$$

De donde se puede deducir que elemento esencial para reducir el GAP⁵ radica en disminuir las deficiencias 1 a 4 y mantenerlas en el nivel más bajo posible.

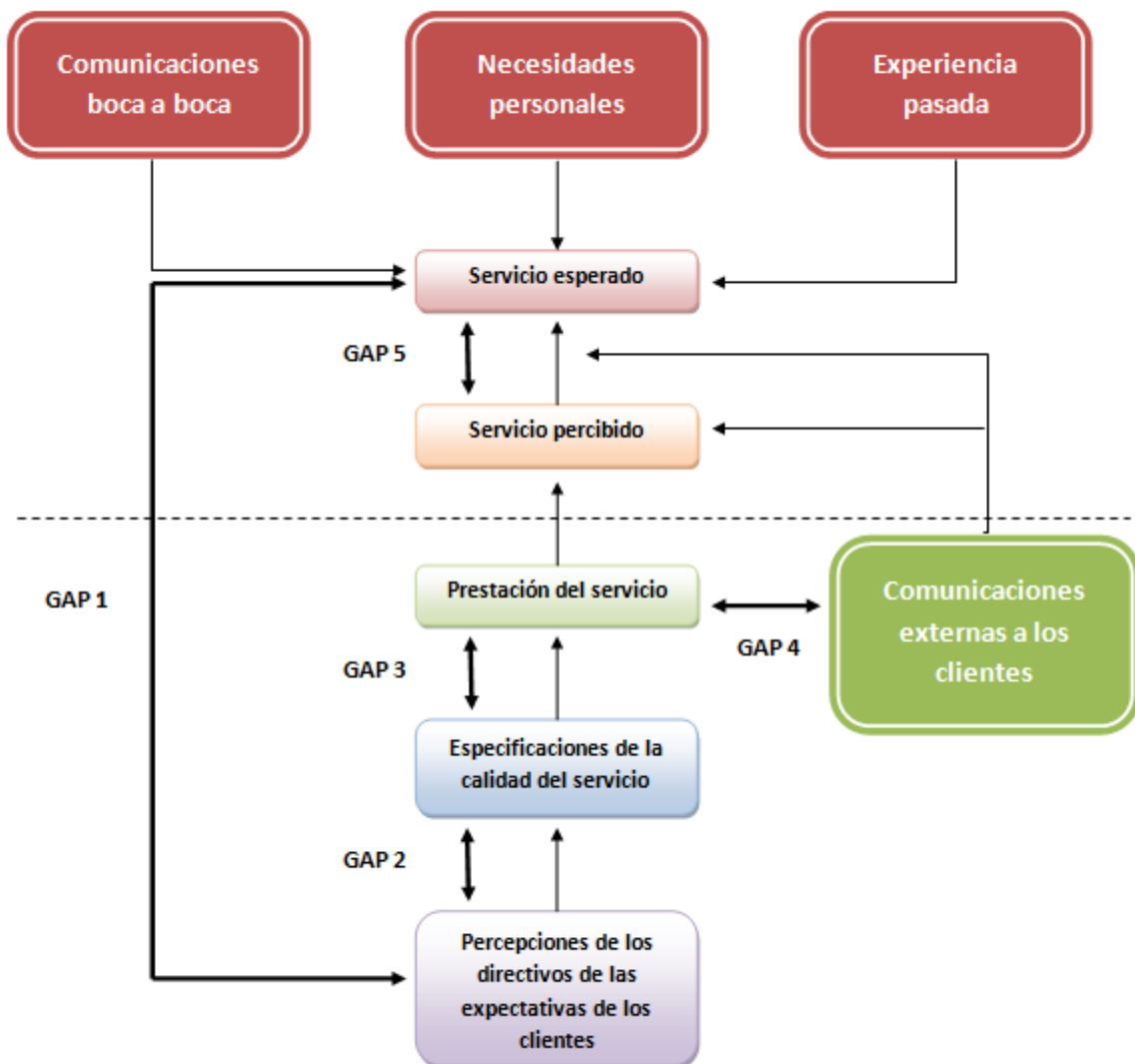


Figura 7: Modelo conceptual de la calidad del servicio. Fuente: Parasuraman et al., 1985.

Una vez localizados y definidos los gaps o deficiencias origen de una prestación de servicio de no calidad, Parasuraman, Zeithmal y Berry (1993) investigan sus causas con objeto de establecer las acciones a seguir por las empresas de servicio, para ofrecer calidad. Las principales razones, que dirigen a la organización hacia los estados de no calidad anteriormente descritos, son para cada deficiencia los siguientes (tabla 7):

- Deficiencia 1: factores causales relacionados con la inexistencia de una cultura orientada a la investigación de marketing, inadecuada comunicación vertical ascendente en la empresa y existencia de excesivos niveles jerárquicos de mando
- Deficiencia 2: insuficiente compromiso de la dirección con la calidad del servicio, percepción de inviabilidad para el cumplimiento de las expectativas del cliente, errores en el establecimiento de las normas o estándares para la ejecución de las tareas y ausencia de objetivos claros
- Deficiencia 3: ambigüedad de funciones, conflictos funcionales, desajuste entre los empleados y sus funciones, desajuste entre la tecnología y las funciones, sistemas inadecuados de supervisión y control, falta de control percibido y ausencia de sentido de trabajo en equipo
- Deficiencia 4: deficiencias en la comunicación horizontal entre los diferentes departamentos de la empresa, tanto en el interior de los mismos, como entre ellos, y tendencia de la empresa a prometer en exceso a sus clientes

Tabla 7: Resumen de las causas de no calidad para cada desajuste. Fuente: Calabuig (2006).

Desajustes	Definición	Causas de no calidad
Desajuste 1	Expectativas percibidas por la dirección y Expectativas Reales	Escasa orientación hacia la investigación de mercados.
Desajuste 2	Acciones de la dirección y Exp. del cliente conocidas por la dirección.	Falta compromiso con la calidad. Ausencia de objetivos claros.
Desajuste 3	Entre el servicio ofrecido y el servicio planificado.	Ambigüedad de funciones. Pobre tecnología. No trabajo en equipo.
Desajuste 4	Entre el servicio prometido y el servicio entregado	Inadecuada comunicación interna. Realizar demasiadas promesas al exterior
Desajuste 5	Entre las expectativas y las percepciones del resultado.	

2.3.4 El modelo de calidad de servicio de Grönroos

Para Grönroos (1988), este modelo también es conocido como modelo de la imagen. La calidad del servicio percibida es más amplia que las definiciones anteriores realizadas por otros autores y para puntualizarla enlaza las experiencias en calidad con las expectativas en calidad. Las expectativas son fruto de una serie de elementos que influyen en ella, como la comunicación de mercado, la comunicación boca-oído, la imagen corporativa y las necesidades del cliente (actividades del marketing tradicional).

Este autor define la calidad como calidad total, aspecto y dimensiones que se pueden apreciar en la siguiente figura 8.

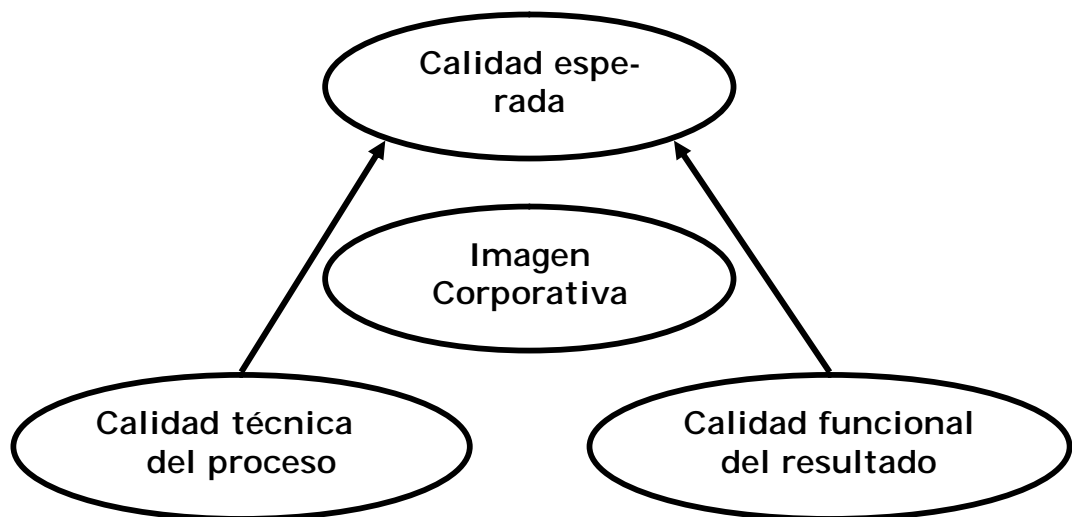


Figura 8: Dimensiones de la calidad de servicio de Grönroos. Fuente: Grönroos, 1984.

La buena calidad percibida se obtiene cuando la calidad experimentada satisface las expectativas del cliente, esto es, la calidad esperada. En el caso de que las expectativas imaginadas por el cliente no sean reales, la calidad total percibida será baja, incluso cuando la calidad que ha experimentado el cliente en la utilización del servicio sea excelente.

Grönroos (1984), indica que todo proceso de calidad implica el estudio de dos elementos primordiales: el montaje del servicio, como elemento técni-

co, y la entrega del servicio, como elemento funcional. De esta forma aparecen dos tipos de calidad (figura 9):

- La calidad técnica: que el servicio sea correcto técnicamente y que conduzca a un resultado aceptable. Hace referencia a todo lo que concierne al soporte físico, los medios materiales, la organización interna..., sería la dimensión de lo "que" el consumidor recibe
- La calidad funcional: forma en que el consumidor es tratado en el desarrollo del proceso de producción del servicio, sería la dimensión del "cómo" el consumidor lo recibe

La manera en que los clientes perciben la empresa es la imagen corporativa. Esa percepción de la calidad técnica y funcional de los servicios que presta una organización y, por consiguiente, tiene efectos sobre la percepción global del servicio.

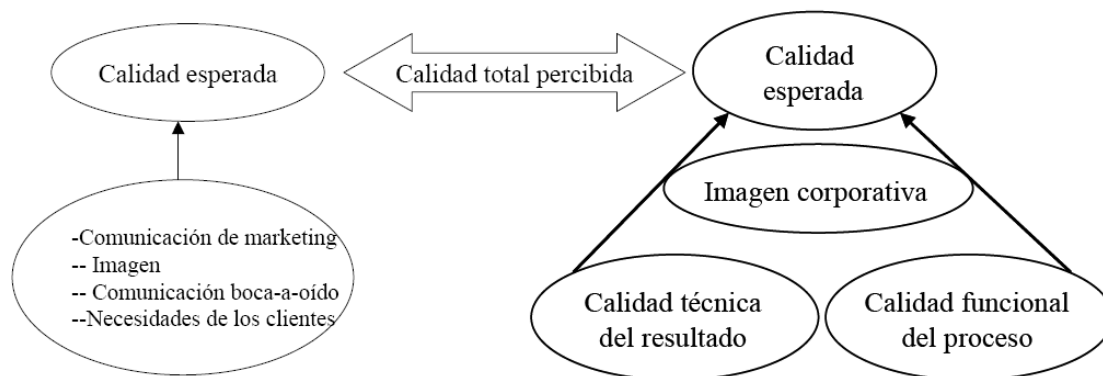


Figura 9: Modelo conceptual de la calidad percibida total de Grönroos. Fuente: Grönroos, 1984.

El autor concluye que el nivel de calidad total percibida no está sólo determinado por el nivel de las dimensiones de la calidad técnica y funcional sino, más bien, por las diferencias que existen entre la calidad esperada y la experimentada (Grönroos, 1984).

Modelo de la calidad de Grönroos–Gummerson

Grönroos y Gummerson (figura 10), desarrollaron un modelo de calidad apoyándose en dos perspectivas diferentes sobre el proceso de creación de la calidad:

- a) El modelo de Gummerson (4Q)
- b) El de Grönroos sobre la calidad del servicio percibida.

Los autores proponen cuatro fuentes en la calidad:

- Diseño: Este elemento influye directamente en la calidad técnica y en la calidad funcional
- Producción: Este elemento influye directamente en la calidad técnica y en la calidad funcional
- Entrega
- Relaciones

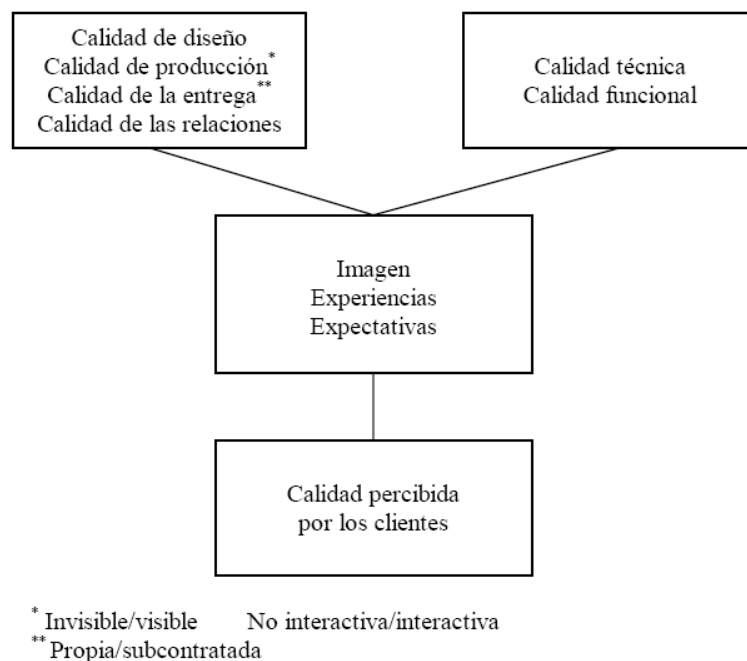


Figura 10: El modelo de la calidad de Grönroos – Gummerson. Fuente: Grönroos, 1984.

Los autores del modelo indican que la calidad técnica nace como resultado de todo el proceso productivo, además gran parte de este procedimiento

puede ser visto por el cliente, esta participación visual implica también una involucración del cliente. A partir de este momento, aparecen las interacciones entre cliente-vendedor-elementos de la empresa. Las percepciones que el cliente obtiene de todo este proceso influirán en la calidad funcional.

Cuando se habla de los servicios, los autores recuerdan las pocas diferencias que encuentran entre la entrega y la producción. Por lo tanto todo lo que sea válido para la calidad de producción también servirá para la calidad de entrega. El último punto que se tiene que tener en cuenta es la calidad de las relaciones. Las relaciones que intervienen en una empresa entre el vendedor y el comprador son una fuente de calidad en las empresas. Por lo tanto cuanto mayor sean las relaciones entre los empleados de la empresa y los compradores mayor serán los niveles de calidad entregados.

Según Salvador (2005), en el modelo de Grönroos y Gummerson, al igual que en el modelo de Grönroos, también se tiene en cuenta la imagen de la empresa y las expectativas del cliente, definiendo la calidad percibida por el cliente como el resultado de la evaluación de lo que se espera y lo que se experimenta, teniendo en cuenta la influencia de la imagen de la organización.

2.3.5 El modelo de Gestión del Producto Servicio: la Oferta de Servicios Incrementada de Grönroos

El objetivo principal de este modelo es el análisis del servicio como producto. A través de este modelo Grönroos (1984) pretende analizar el servicio como producto, es decir, como un objeto que puede ser desarrollado, producido y entregado, comercializado y consumido (figura 11).

Uno de los fines primordiales de este modelo es el conocimiento para desarrollar la oferta de servicios e intentar cubrir todos los aspectos de la misma. En este modelo están incluidas la producción y la entrega dentro de la planificación de la oferta de servicios.

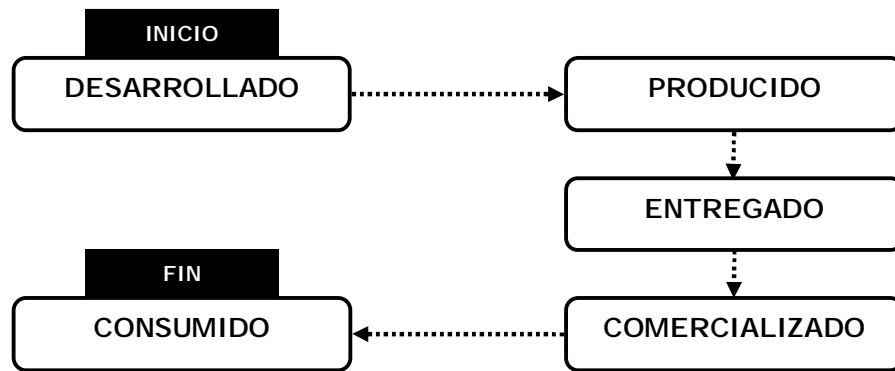


Figura 11: Fases de la elaboración de un producto-servicio. Desde la creación hasta el consumo. Fuente: Grönroos, 1984.

Este modelo actúa a través de 4 desarrollos fundamentales:

- Desarrollo del concepto de servicio. Este concepto o conceptos del servicio determinan las intenciones de la organización, que a su vez conducirán al diseño y al posterior desarrollo de la oferta.
- Desarrollo de un paquete básico de servicios. Este desarrollo detalla todos los servicios que se plantean para satisfacer a los clientes o mercados a los que va dirigido. El valor de este paquete básico de servicios busca el “que” reciben los consumidores a través de la empresa. A parte de estos servicios, existen otros como los servicios esenciales y complementarios:
 - Servicio esencial: La razón de ser de la empresa
 - Servicios facilitadores: Facilitan el uso de los servicios esenciales
 - Servicios de apoyo: Son los extras que se le incluyen al servicio para distinguirlos de los demás (empresas competidoras) y darle un valor añadido
- Desarrollo de la oferta de servicios incrementada. Es difícil que la prestación de un servicio se dé siempre de la misma forma, ya que las interacciones entre el vendedor y el comprador varían en cada una de las situaciones de compra. Esta prestación del servicio es lo que se llama calidad funcional y se presenta de una forma totalmente subjetiva, por lo tanto la medición y valoración se complica.

A pesar de lo anterior, los autores destacan los 3 elementos básicos que se dan en toda prestación de servicios:

-
- La accesibilidad del servicio: Localización y diseño del establecimiento, número de trabajadores, horarios de prestación de servicios, conocimiento de los clientes, etc.,...
 - La interacción con la organización de servicios: Se pueden encontrar entre empleados y clientes; interacciones entre sistemas y equipos; interacciones de los clientes con las instalaciones; y por último, interacciones entre los propios clientes comprometidos en el proceso
 - La participación del usuario: Este último elemento indica la influencia que el cliente hace sobre el servicio, como resultado de su participación en él.

El paquete básico junto con los tres elementos anteriormente descritos forman los que el autor denomina la oferta de servicios incrementada (figura 12), y cuyo objetivo es el de responder a las necesidades y deseos identificados en nuestros clientes.

- Gestión de la imagen y de la comunicación. La imagen del servicio es otro de los aspectos incidentes en la calidad del servicio, ya que una buena imagen aumenta la calidad percibida del servicio y una mala imagen la deteriora. El marketing es un aspecto influyente en la calidad de los servicios, ya que influye directamente sobre las expectativas y percepciones. En definitiva se podría concluir afirmando que una buena gestión de servicios incrementados se podría obtener con buena estrategia de marketing y comunicación.

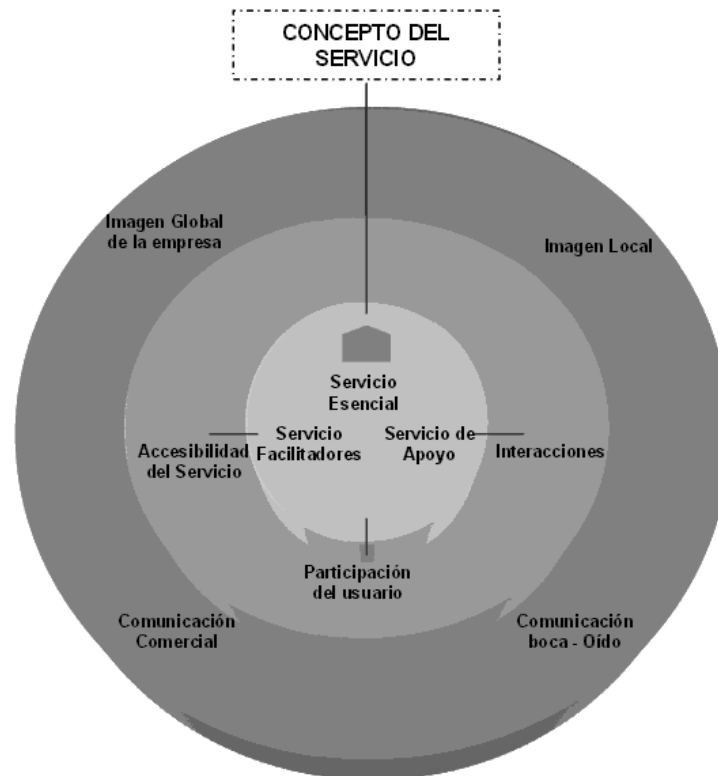


Figura 12: La oferta de servicios incrementada. Fuente: Grönroos, 1994.

2.3.6 El modelo “Servucción” de calidad de Eiglier y Langeard

Para introducir el término servucción, se realizó una búsqueda en el diccionario de la Lengua Española, no encontrándose dicho constructo. Se localizaron definiciones muy relacionadas con “producción como fabricación de bienes tangibles”. La duda surge cuando se cuestiona si el proceso de producción de un servicio es similar al de un producto.

Según Eiglier y Langeard (1996), creadores del modelo de servucción de servicios, la respuesta es afirmativa a la cuestión planteada, ya que estos autores intentan aplicar al proceso de creación de servicios el mismo rigor que el que caracteriza a las actividades de elaboración de productos, en cuanto a la concepción y la puesta en funcionamiento, para llegar a un servicio de calidad.

El proceso de fabricación de productos requiere que todo el proceso esté planificado, controlado y cuantificado, consiguientemente en el contexto de los productos se debería aspirar a conseguirlo igualmente.

Se va a detallar a continuación de manera simplificada, los elementos que conforman un sistema de servucción para la producción de servicio (figura 13):

- El cliente. El consumidor está directamente relacionado e involucrado en la fabricación del servicio. Es un elemento esencial y su presencia es indispensable. Aunque los autores reconocen que hay una diferencia significativa entre los productos y los servicios, sobre todo, en el hecho de que los clientes del servicio forman parte integrante del sistema de servucción, circunstancia que hace que el cliente sea un entrada más del sistema
- El soporte físico. Se trata del soporte material necesario para la producción del servicio. Contempla dos categorías: los instrumentos necesarios para el servicio (muebles, maquinarias) y el entorno material en el que se desarrolla el servicio (locación, edificio, decorado)
- El personal de contacto. Son las personas contratadas por la empresa y que se encuentran en contacto directo con los clientes
- El servicio. Es el resultado de la interacción de los tres elementos de base que son el cliente, el soporte físico y el personal de contacto. Este resultado constituye un beneficio que debe satisfacer la necesidad del cliente. Los autores proponen detenerse en cada uno de los tres elementos de base que dan como resultado el servicio para verificar cómo funciona el sistema de servucción en cada empresa

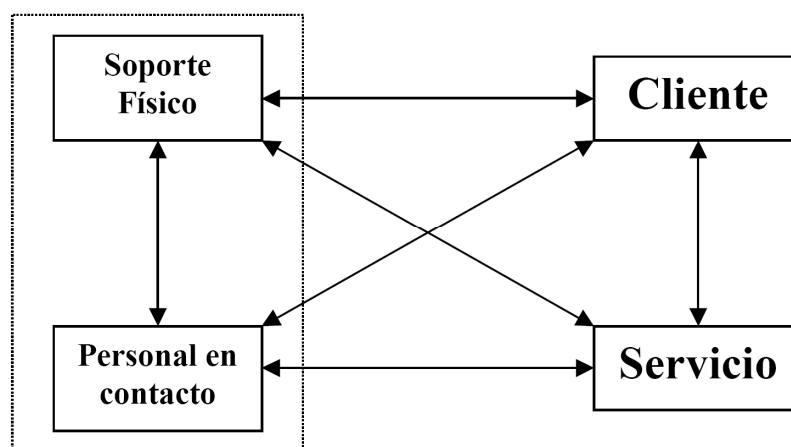


Figura 13: Elementos fundamentales del sistema de servucción. Fuente: Eiglier y Langeard, 1996.

No debe olvidarse la definición que hace Eiglier y Langeard (1996), acerca de la servucción de una empresa de servicios, para quienes es la organización sistemática y coherente de todos los elementos físicos y humanos de la relación cliente-empresa necesaria para la realización de una prestación de servicio cuyas características comerciales y niveles de calidad han sido determinados.

La figura 13, muestra una idea general del modelo, pero es una versión limitada del sistema de Servucción, que más adelante será ampliada, donde se incluyen dos elementos nuevos (figura 14):

- El sistema de organización interna
- Otros clientes a los que también se les presta el servicio

En la figura 14 se observa que el soporte físico y el personal están condicionados y relacionados con el soporte organizativo interno de la empresa. Además, en los servicios que presta una empresa es usual que también participen otros clientes, y que además estos interactúan unos con otros.

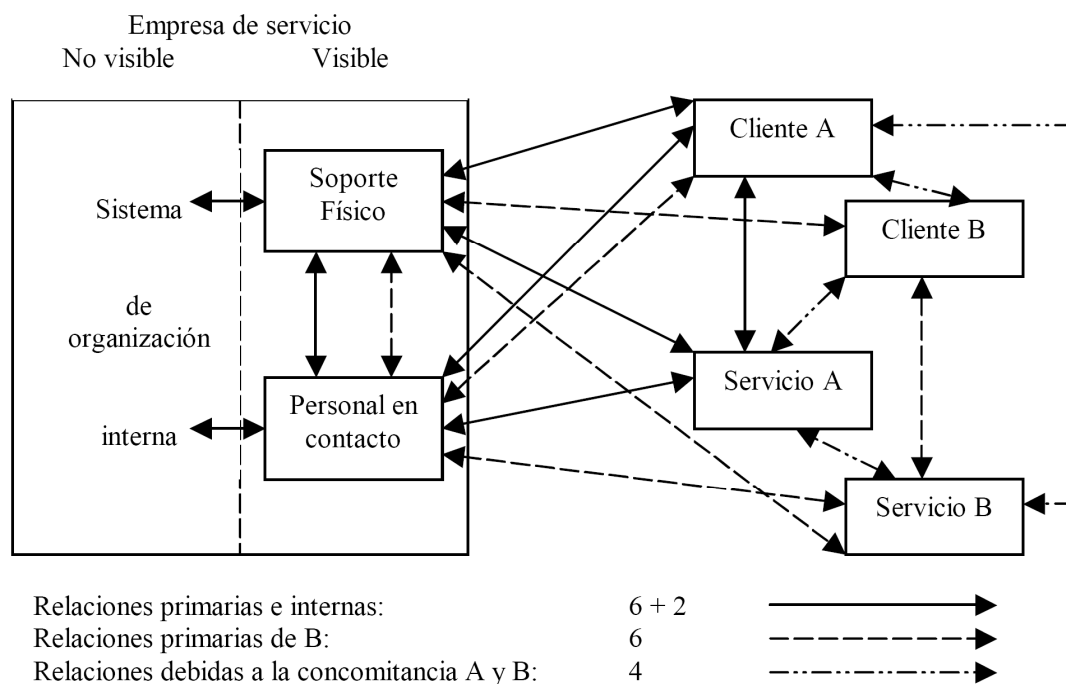


Figura 14: La servucción de la empresa de servicio. Fuente: Eiglier y Langeard, 1996.

Las relaciones de los diversos elementos que forman el sistema de servucción condicionan de alguna forma la interacción entre cada uno de ellos. Según indica la figura se puede encontrar las siguientes relaciones:

- relaciones primarias: es la base del sistema, muestran la interacción de los elementos de la empresa de servicio con el mercado
- relaciones internas: muestran la interacción de los elementos de la empresa de servicio (unen la parte visible de la empresa por los clientes, con la no visible)
- relaciones de concomitancia: son las que aparecen por la presencia en el mismo momento de varios clientes en la empresa de servicio

2.3.7 El modelo de calidad de servicio de Bolton y Drew

Bolton y Drew (1991a), presentan un modelo de calidad de servicio percibida como una función de la no confirmación de las expectativas, mediante las percepciones de niveles de resultado de los componentes, dando como resultado la satisfacción/insatisfacción del consumidor (figura 15). Para los autores un determinante clave de la calidad de servicio global es el desajuste entre resultado y expectativas (Bolton & Drew, 1991b). La calidad del servicio es una actitud frente a la empresa y todos sus servicios, mientras que la satisfacción se expresa con respecto al servicio ofrecido localmente, y es de la calidad de servicio percibida, de la que se derivan las intenciones de comportamiento.

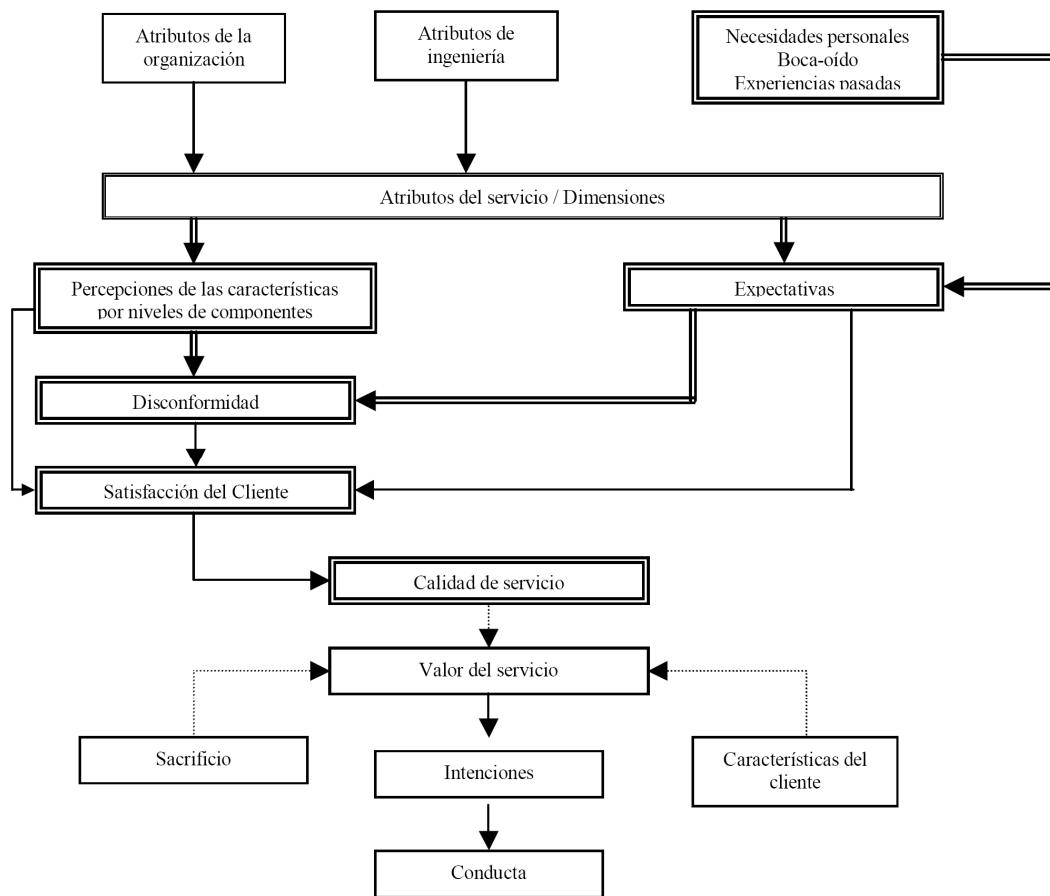


Figura 15: Modelo de la calidad y valor del servicio de Bolton y Drew. Fuente: Bolton & Drew (1991).

2.3.8 El modelo de calidad de servicio de Bitner

El modelo de Bitner (1990) define la calidad de servicio percibida como una consecuencia de la experiencia satisfacción/insatisfacción (figura 16). La autora señala que el paradigma no confirmatorio se da entre el resultado de la prestación del servicio y las expectativas iniciales del mismo servicio, afectando a la experiencia de satisfacción/insatisfacción, y posteriormente a la calidad de servicio percibida, derivándose de esta última la comunicación boca-oído, el cambiar de servicio y la fidelidad.

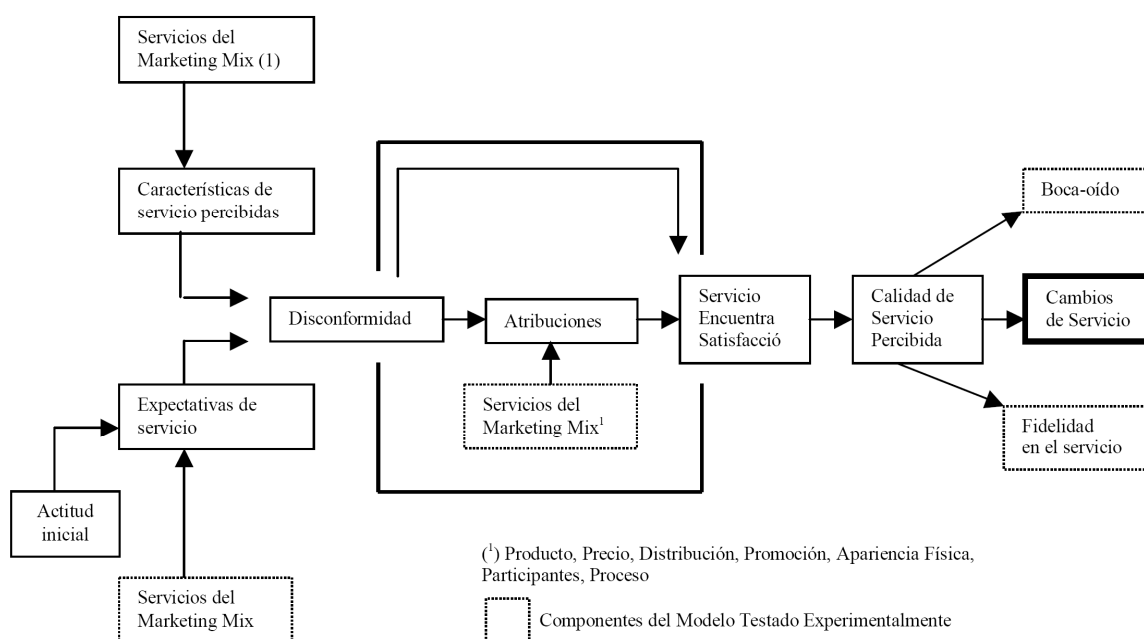


Figura 16: Modelo de evaluación de la prestación del servicio de Bitner. Fuente: Bitner (1990).

2.3.9 Calidad percibida y satisfacción

Los responsables de organizaciones que prestan servicios tratan de identificar los componentes de un producto o servicio que proporcionan una mejor experiencia a los clientes o usuarios (Petrick & Backman, 2002), para ello es necesario entender y comprender los conceptos de calidad y satisfacción.

Los intentos por definir la calidad del servicio han sido muchos a lo largo del tiempo. Las diferencias existentes en torno a su conceptualización han sido, junto a su dimensionalidad y la forma de hacerla operativa, los aspectos que han centrado gran parte del debate científico en torno a este constructo. No obstante, a pesar de las diferencias, la mayoría confluyen en considerar el carácter subjetivo de la misma y en el hecho de estar determinada por la percepción del cliente (Laguna & Palacios, 2009).

Algunos autores han planteado la calidad de servicio en términos de excelencia concibiéndola como un juicio del consumidor sobre la superioridad del

producto (Rust & Oliver, 1994; Zeithmal, 1988). Otros la han descrito como una forma de actitud, relacionada pero no equivalente con la satisfacción, que resulta de la comparación entre las expectativas del individuo y su percepción sobre el resultado de la prestación (Bolton & Drew, 1991a; Parasuraman et al., 1988).

En el caso de la satisfacción, también han sido diversas las conceptualizaciones propuestas por los investigadores. Entre ellas se puede destacar la de Giese y Cote (2000), quienes, partiendo de una revisión bibliográfica exhaustiva, proponen que la satisfacción sería una respuesta sumaria, afectiva y de variable intensidad, centrada en aspectos concretos de la adquisición y/o consumo, que tiene lugar cuando el cliente evalúa el producto o servicio. Las discrepancias existentes en torno a este concepto se pueden encuadrar en tres aspectos:

- La naturaleza de la respuesta o estado de la satisfacción. La satisfacción del consumidor se ha estudiado desde dos grandes tradiciones: la cognitiva y la emocional (Oliver, 1993). Desde la cognitiva, se asume que el individuo procesa información de su ambiente y responde con un mayor o menor grado de satisfacción. El modelo de la confirmación de expectativas se enmarca dentro de esta línea. Ocupa un lugar predominante como demuestra el gran número de estudios que se basan en él y que confirman su poder de predicción (Bearden & Teel, 1983; Marzo et al., 2002; Oliver, 1993; Yi & La, 2003). Se asume que la satisfacción del consumidor es el resultado de un proceso de comparación entre las expectativas previas del individuo y los resultados que obtiene con el uso del servicio. La confirmación de expectativas aparece cuando el rendimiento del servicio es el esperado por el consumidor.

A pesar del predominio de este modelo cognitivo, se ha desarrollado una aproximación emocional que permite un abordaje más completo de la satisfacción. Se incide en las emociones para explicar las reacciones de las personas. Estas emociones se generan automáticamente y no siempre requieren de un procesamiento exhaustivo de la información (Zajonc, 1980). Así, se asume que los individuos experi-

mentan emociones durante sus experiencias de consumo, influyendo en su satisfacción final con el producto o servicio. La actividad de consumo provoca, en muchas ocasiones, emociones que se experimentan sin un procesamiento exhaustivo de la información, condicionando el proceso de evaluación (Alford & Sherrell, 1998)

- Los elementos o mecanismos que intervienen en la formación de la satisfacción. Parasuraman et al. (1985) definieron la calidad de servicio como un tipo de actitud que refleja la excelencia o superioridad de un servicio en cuestión. A través de diversos análisis se establecieron dimensiones de calidad de servicio, resultando finalmente cinco: cuatro se referían a la interacción entre empleado de contacto y usuario, mientras que sólo se planteó una dimensión de aspectos tangibles del servicio. Por tanto el modelo de calidad y la escala SERVQUAL, ponen el énfasis en la interacción entre empleados y usuarios. En esta línea, Peiró, Martínez-Tur y Ramos (2005) confirmaron, tanto desde la perspectiva del usuario como desde la del empleado, la existencia de dos grandes factores de interacción social en la calidad de servicio: funcional y relacional. Sin embargo, Cunningham, Young y Lee (1997), defienden que cada tipo de servicio tiene peculiaridades que deben tenerse en cuenta en la investigación
- La etapa del proceso de compra o consumo en el que ésta tiene lugar. Diversos estudios han venido a confirmar la idoneidad de incorporar el rendimiento percibido en el modelo de la confirmación de expectativas (Patterson, Johnson & Spreng, 1997), influyendo sobre la satisfacción a través de dos vías. En la primera, la confirmación de expectativas, media entre el rendimiento percibido y la satisfacción. En la segunda, se establece una relación directa entre rendimiento y satisfacción, por lo que los resultados que el cliente obtiene durante el consumo tienen en sí mismos un efecto adicional que va más allá de la confirmación de expectativas

La relevancia del rendimiento parece reforzarse en los servicios, ya que, dada su intangibilidad, es difícil contar con suficiente información para comparar el rendimiento con las expectativas previas. Por ello, Jayanti y Jackson

(1991) señalan que la satisfacción con los servicios será el resultado de la percepción de rendimiento durante el acto de consumo. Sin embargo, y aunque una característica esencial de los servicios es que lo que se vende es una acción intangible, hay también una serie de elementos físicos o tangibles que influyen sobre las evaluaciones de los usuarios.

Aunque existe cierto debate al respecto, cada vez se acepta más que las actitudes se relacionan tanto con factores cognitivos como afectivos (Martínez-Tur et al., 2005). Considerándose, según Martínez-Tur, Peiró y Ramos (2001), que la calidad de servicio percibida es tanto un antecedente como un consecuente de la satisfacción.

Dado que ambos conceptos están interrelacionados, incluso algunos autores consideran ambos constructos como sinónimos (Liljander, 1994), se sugiere que los modelos de satisfacción pueden ser denominados de calidad de servicio percibida ya que lo que se estudia es un servicio y no un bien de consumo; otros autores, destacan que los profesionales centrados en la intervención no tienen que diferenciar entre ambos conceptos (Dabholkar, 1995; Dabholkar & Sheng, 2012).

Esta postura intermedia, la calidad de servicio considerada tanto un antecedente como un consecuente de la satisfacción, asume que existe una relación recíproca entre la calidad global y la satisfacción global, por lo que es muy difícil empíricamente, definir cuál de ellas es el antecedente de la otra. Entre los autores que están dentro de línea se encuentra a McAlexander, Kaldenburg y Koenig (1994), Martínez-Tur et al. (2001) y Teas (1993).

2.3.10 Calidad percibida y satisfacción referente a la actividad física

Los instrumentos de evaluación de los servicios

Una revisión de la literatura que rodea a la actividad física y a la ocupación del tiempo libre, ilustra claramente los cambios que se han producido en los últimos años. El crecimiento de la renta, junto con el tiempo de ocio y la

consecución de estilos de vida más saludables, han contribuido a un incremento de ocupación del tiempo libre por actividades físico deportivos. A la vez que los clientes son cada vez más exigentes, sofisticados, y más inclinados a presentar reclamaciones. Además, son menos leales y están más dispuestos a buscar alternativas que satisfagan sus necesidades (Thwaites & Chadwick, 2005).

Tanto la investigación académica como la práctica empresarial vienen sugiriendo, desde hace ya algún tiempo, que un elevado nivel de calidad de servicio proporciona a las organizaciones considerables beneficios en diferentes aspectos (Dagger & Sweeney, 2006; Mittal & Kamakura, 2001; Salvador, 2005): mejoras en la cuota de mercado, productividad, motivación del personal, diferenciación, lealtad, incremento de la imagen... Como resultado de esta evidencia, la gestión de la calidad referente a la actividad física se ha convertido en una estrategia prioritaria y cada vez son más los que tratan de definirla, medirla y, finalmente, mejorarla.

Los instrumentos diseñados para valorar los servicios giran en torno a dos modelos diferentes:

- Evaluación de la calidad: diferencia entre las percepciones y las expectativas. Podría denominarse a este modelo, como aquel que plantea que los consumidores evalúan la calidad como el resultado de la diferencia entre las percepciones y las expectativas, tomando como base el paradigma de la disconfirmación de Oliver (1980). Como ideólogos de este movimiento, se encuentra el Modelo Nórdico desarrollado por Grönroos (1984), el Modelo SERVQUAL propuesto por Parasuraman et al. (1985, 1988) y posteriormente revisado (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1994), el Modelo de Tres Componentes de la Calidad del Servicio de Rust y Oliver (1994), o el Modelo de Desempeño Evaluado diseñado por Teas (1993, 1994)
- Evaluación de la calidad: a través de las percepciones. Un segundo periodo, nace una corriente investigadora que se diferencia de la anterior por el constructo que evalúa, en este caso el de las percepciones (Brady & Cronin, 2001; Carman, 1990; Cronin & Taylor, 1992).

Esta perspectiva considera que incluir las expectativas puede ser poco operativa e incluso innecesaria, debido a que los sujetos tienden a indicar consistentemente altos niveles de expectativas, siendo sus niveles de percepción ocasionalmente superiores a esas expectativas (Babakus & Boller, 1992). Ello ha llevado al desarrollo de escalas alternativas al SERVQUAL, como el SERVPERF (Cronin & Taylor, 1992), la que originó una corriente de instrumentos que evalúan únicamente las percepciones

Para concluir este punto se cita a Howat, et al. (1996) quienes sostenían que la estructura subyacente del servicio, y por tanto de su calidad, depende de los atributos específicos que caracterizan el tipo de servicio bajo estudio. Los servicios deportivos son muy diferentes de otras formas de servicios (Mullin, Hardy & Sutton, 2000) al estar integrados por elementos tangibles e intangibles (Kim, La Vetter & Lee, 2006).

Cuestionarios de evaluación de servicios deportivos

El análisis y la comprensión de la satisfacción de los usuarios y consumidores de servicios es uno de los hechos más estudiados en los últimos años debido a dos factores: la comprensión en profundidad del comportamiento de éstos y el aprovechamiento de la información que las organizaciones van a tener gracias a este tipo de investigaciones (Martínez-Tur et al., 1998; Martínez-Tur et al., 2000). Ambos tienen un fin común, el de mejorar la calidad y la percepción que los usuarios tienen del servicio recibido en un sector tan competitivo e innovador como es el de los servicios deportivos. La apuesta por la calidad y la satisfacción del usuario es la clave para el desarrollo y consolidación de las diferentes organizaciones (Afthinos, Theodorakis & Nassi, 2005; Chelladurai & Chang, 2000; Theodorakis et al., 2001; Thwaites & Chadwick, 2005; Westerbeek & Shilbury, 2003).

En el campo de los servicios deportivos se encuentran diferentes instrumentos para evaluar la calidad percibida y la satisfacción de los usuarios como puede ser el diseñado por Afthinos et al. (2005), el elaborado por Bodet (2006) para centros deportivos de fitness franceses, NEPTUNO diseñado por

Calabuig et al. (2008), QUESC creado por Kim y Kim (1995), el diseñado por Mañas et al. (2008) para un centro deportivo privado almeriense, ICPAF de Morales, Hernández-Mendo y Blanco (2005), el creado por Sanz et al. (2005) para evaluar la satisfacción en los practicantes de spinning, o el Q-10, diseñado por Rial et al. (2010).

Sin embargo, se han puesto de manifiesto una serie de limitaciones de estos instrumentos (Alexandris et al, 2004; Kim & Kim, 1995; Kouthouris & Alexandris, 2005) entre las que se pueden citar el elevado número de ítems que los integran, con la dificultad que conlleva realizar el trabajo de campo. Así por ejemplo Quesc, de Kim y Kim (1995), está compuesto por 56 ítems, ICPAF de Morales et al. (2005) conformado por 52, el diseñado por Afthinos et al. (2005) tiene 42 ítems, el confeccionado por Bodet (2006) se conforma con 44 ítems. Calabuig et al. (2008) han criticado especialmente su falta de especificidad. Por este motivo se han creado instrumentos específicos para cada uno de los distintos tipos de servicios (Martínez & Martínez, 2008). Así, NEPTUNO es un cuestionario especialmente diseñado para evaluar las escuelas náuticas de la comunidad Valenciana, problema que presenta también el instrumento de Sanz et al. (2005) ideado para usuarios de spinning. Finalmente Q-10 y el instrumento de Mañas et al. (2008) son herramientas que adolecen de dimensiones objeto de estudio, importantes para valorar la satisfacción y calidad percibida de los servicios deportivos, como puede ser los elementos materiales para el desarrollo de la propia práctica deportiva, la comunicación de y con la organización, o los aspectos administrativos.

Brady y Cronin (2001), sugirieron que la calidad del servicio debe ser medida por tres dimensiones diferentes: la calidad de la interacción, la calidad del medio ambiente de servicio y la calidad de los resultados.

La calidad de la interacción se refiere a la experiencia del cliente como resultado de la interacción con el elemento humano de la organización, jugando un papel muy importante en la prestación del servicio (Brady & Cronin, 2001; Gremler & Gwinner, 2000). Dentro de tipo de calidad se deben incluir las actitudes de los empleados, el comportamiento y la experiencia. La calidad

del medio ambiente se refiere a los elementos tangibles o físicos de la organización, entre los que se analizará el diseño de instalaciones, condiciones ambientales y factores sociales Finalmente, la calidad del resultado se refiere al cumplimiento de las expectativas de un cliente después de haber utilizado el servicio, y entre las que se pueden observar la satisfacción propia, los tiempos de espera o las tareas administrativas que le permiten realizar la actividad.

2.4 El proceso de investigación

La investigación científica se define como una actividad sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales, a través de la cual se obtiene el conocimiento científico o ciencia (Namakforoosh, 2000).

Toda investigación nace de la necesidad y curiosidad del investigador por resolver un problema. Esta resolución precisa de procedimientos cuidadosos y sistemáticos que permitan explicar las causas de la cuestión estudiada y las relaciones entre variables implicadas (Sampedro, 2013)

Dando un paso más en la concreción, Estévez, Arroyo y González (2004), afirman que el proceso de cualquier investigación parte de motivos o preguntas que, como problemas, requieren de soluciones o respuestas y para lo que el investigador hace una serie de actividades interrelacionadas entre sí, lo que se denomina proceso de investigación.

En términos más operativos, hacer investigación científica consiste en aplicar el método científico con el fin de obtener el conocimiento científico y desarrollar la ciencia.

El método científico o hipotético-deductivo aspira a un enfoque nomotético de la ciencia (busca consistencias y regularidades cuantificables y empíricas entre los fenómenos) y en la práctica investigadora se orienta a validar y contrastar leyes generales a través de la observación y el experimento para contribuir al conocimiento teórico y el avance de la ciencia (Bisquerra, 2012).

En la actualidad coexisten en el ámbito de las ciencias sociales una variedad y pluralidad de métodos, hecho que no ocurre en otras ciencias, como las naturales. Históricamente, las investigaciones de las ciencias sociales han utilizado los denominados métodos cuantitativos (Briones, 1996), cuyo objetivo es tratar de establecer leyes universales a partir del estudio de la realidad. La rigurosidad en la toma de datos y en el análisis son las premisas principales de este método.

Dentro de la metodología cuantitativa, concretamente la encuesta ha sido un método de conocimiento utilizado para determinar aspectos motivacionales, solicitudes específicas, hábitos de la población... La encuesta es, y ha sido, utilizada frecuentemente en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física (Nuviala, Ruiz-Juan & García, 2006).

En este estudio se pretende conocer la opinión de un grupo de profesionales que participan en un programa de promoción deportiva para la cual es necesario diseñar, validar y aplicar un instrumento de valoración del programa "Vuela con el Bádminton" que tiene como fin conseguir la mayor difusión y desarrollo del bádminton en todos los centros escolares de España, al tiempo que se pretende:

1. Frenar la práctica deportiva competitiva en edades prematuras
2. Paliar el inicio temprano en la selección de talentos
3. Formar a los responsables que lo desarrollan para que adquieran una buena cualificación pedagógica

A continuación se define con más detalle todo el proceso de investigación, el método cuantitativo, cualitativo y su clasificación, además de profundizar en la metodología selectiva, como el marco metodológico que sustenta el estudio que se va a llevar a cabo en esta investigación, y explicar el porqué es la más utilizada dentro del ámbito del deporte.

2.4.1 Metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa (Tamayo, 2007) consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio.

Es importante conocer las diferencias existentes entre metodología, método científico y técnicas de investigación:

- a) Metodología es el estudio de los métodos, estrategias y tácticas de investigación utilizadas para obtener conocimiento científico (Bunge, 2008)
- b) Torres y Navarro (2007), consideran que el método científico es un conjunto de pasos que se siguen en la generación del conocimiento objetivo, avalado por una serie de reglas rigurosas que no den lugar a dudas de que ese conocimiento se pueda justificar teórica o empíricamente, es decir, que el conocimiento es verdadero. También Sampedro (2013), lo define como la forma de realizar una investigación respondiendo al “cómo” y en “que orden” realizamos una investigación.
- c) Técnica son los modos específicos de realizar las diferentes etapas particulares de cualquier investigación (Briones, 1996). Así, los métodos y las técnicas son formas de actuación científica que se diferencian, esencialmente, en su amplitud. De esta manera, se puede hablar de diferentes métodos (estrategias de investigación) y de diversas técnicas (de documentación, de recogida de datos, de análisis de datos, etc.)

La figura 17 detalla la clasificación de la metodología cuantitativa: experimental, observacional y la más utilizada en investigación social, la metodología selectiva

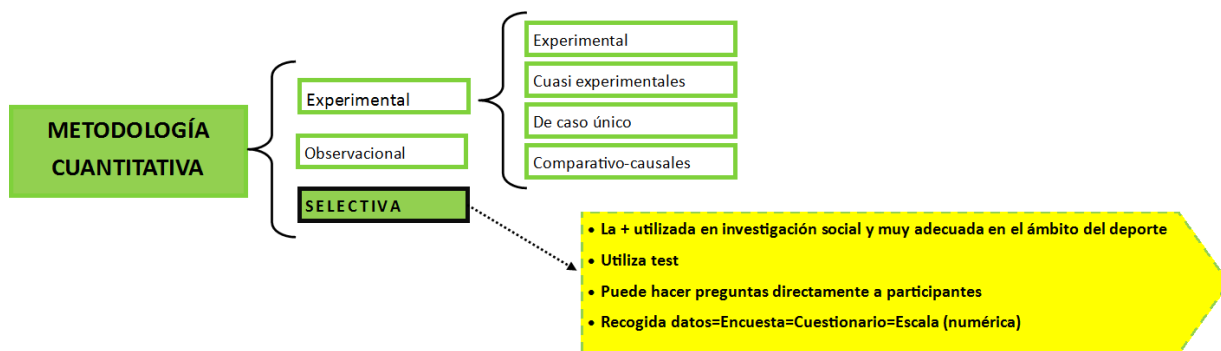


Figura 17: La metodología cuantitativa (Fuente: Elaboración propia).

Metodología experimental

Según Anguera (2009), el método experimental es el procedimiento de investigación que mayor grado de intervención presenta sobre la situación y, en consecuencia, menor grado de naturalidad. Tiene como objetivo fundamental el establecimiento de relaciones de causalidad entre las variables implicadas. Esto es, tratar de establecer hasta qué punto la manipulación de unas determinadas variables (denominadas variables independientes) son responsables de los cambios observados en otras variables (llamadas variables dependientes).

Además, otra característica básica y diferenciadora de este método, es que se lleva a cabo mediante la realización de experimentos. Por experimento se entiende una situación en la que el investigador provoca el fenómeno objeto de estudio, bajo unas condiciones de control previamente establecidas, en la que hace variar los valores de una o más variables y las restantes permanecen constantes (Anguera, 2009).

En la actualidad, según indica Castelain y Picado (2014), se considera que metodología experimental ofrece diversas ventajas:

- a) La posibilidad de descartar explicaciones alternativas al momento de establecer relaciones entre una situación y un efecto observado

-
- b) Practicidad frente a los métodos naturalistas, pues se parte de que el experimentador puede generar las condiciones de interés, para obtener los datos en forma rápida y eficaz
 - c) La posibilidad de obtener tratamientos estandarizados aplicables a distintos individuos y grupos humanos
 - d) Aumentar la posibilidad de réplica y comparación con estudios similares (Hernández, Fernández & Baptista, 2006; Kantowitz, Roediger & Elmes, 2011)

Diseños experimentales

La experimentación, es el método que permite descubrir con mayor grado de confianza, relaciones de tipo causal entre hechos o fenómenos de la realidad. Por ello es el tipo y nivel más alto de investigación científica (Rodríguez, 2011; Sampedro, 2013)

La finalidad básica del método experimental es el estudio de la relación causal existente entre las variables. En consecuencia, el diseño experimental puede ser definido como un plan estructurado de acción tendente a la demostración de relaciones de carácter causal (Arnau, 1990).

Como indica Rodríguez (2011), en todo diseño experimental están implicados los supuestos básicos del método experimental: manipulación, control y aleatorización. Ahora bien, éstos pueden ser manejados de diferentes maneras, siendo éstas las que determinen la estructura concreta de cada uno de los diseños adaptando, en definitiva, las condiciones del diseño a las exigencias de la hipótesis experimental planteada.

Diseños cuasiexperimentales

Constituyen una derivación del diseño de los estudios experimentales en la que la asignación no se realiza de forma aleatoria, aunque el investigador sigue controlando la aplicación de la intervención en estudio (Buñuel & Ruiz-Canela, 2005).

Siguiendo a Buñuel y Ruiz-Canela (2005), cuando no es posible la aleatorización y se recurre a un diseño cuasiexperimental, este suele hacerse utilizando grupos previamente constituidos. En estos casos los diseños cuasiexperimentales sustituirán a los verdaderos experimentos. En consecuencia, la diferencia básica entre ambos procedimientos hace referencia a la selección y asignación de los sujetos. Por lo demás, los diseños cuasiexperimentales comparten la lógica del procedimiento experimental.

El concepto de cuasi-experimento fué propuesto por primera vez por Campbell y Stanley (1966) y ampliado más tarde por Cook y Campbell (1979).

Diseños de caso único

Los diseños de caso único también denominados diseños de replicación-cintrasujeto hacen referencia a la aplicación sistemática a lo largo del tiempo de una serie de tratamientos o de un mismo tratamiento, a cada uno de los sujetos (Mace, Moorey & Roberts, 2001). Se destaca la utilización de la medición de un único organismo bajo condiciones controladas a lo cual denominaba análisis experimental de la conducta.

Metodología observacional

Atendiendo a Deventer (2009), se entiende por metodología observacional, la pauta o guía flexible que facilita la cadena de toma de decisión que deben llevarse a cabo a lo largo del estudio empírico observacional, siempre subordinado a la delimitación de objetivos, y que atañen esencialmente a la recogida de datos (y por tanto también a la construcción del instrumento de observación), gestión de datos (y consecuentemente afecta a las transformaciones de datos de una modalidad a otra), y análisis de datos (básicamente análisis cuantitativos, pero también existen implicaciones respecto a su análisis cualitativo) (Sánchez-Algarra & Anguera, 2013).

Metodología selectiva

Los métodos selectivos son una serie de procedimientos que estudian los fenómenos bajo su presentación natural, por lo que tienen en común el no manipular intencionalmente los niveles de la variable independiente. En este caso, se estudia la relación existente entre las variables seleccionando las unidades de observación. Esto es, los sujetos, en virtud de que posean en distinto grado o nivel la/s variable/s de interés así como observando su manifestación específica en otra/s.

Entre los métodos más relevantes se encuentran el método correlacional y el método de encuestas por muestreo.

Los objetivos del método selectivo son:

- Describir una realidad determinada
- Identificar regularidades en el conjunto de los datos
- Cuando una o más variables pueden considerarse como antecedentes de otras, hacer predicciones de éstas o intentar establecer algún tipo de relación funcional o causal (Arias, 1983, 1986; Delgado & Prieto, 1997).

Diseños selectivos

Las diferentes clasificaciones de los diseños selectivos tienen como punto de partida aquellos aspectos que el investigador puede controlar y variar con el fin de adaptar las características del estudio a los objetivos que se persiguen.

En este sentido, uno de los criterios de clasificación más utilizado es el que hace referencia a la dimensión temporal en la recogida de datos, según el cual los diseños se pueden clasificar en transversales y en longitudinales.

1. Los diseños transversales son adecuados para el estudio de variables que permanecen estables en el tiempo, es decir, no susceptibles de

cambio o desarrollo. Dentro de los diseños transversales se puede hacer referencia:

- a) Diseño intracultural es que la recogida de datos se hace sobre grupos de sujetos que pertenecen a un mismo entorno cultural
- b) Diseño transcultural consiste en realizar un estudio de comparación entre grupos de sujetos pertenecientes a diferentes culturas o a diferentes naciones

2. El diseño longitudinal es el estudio del desarrollo o del cambio a lo largo del tiempo. Los diseños longitudinales se caracterizan porque la entidad bajo estudio es observada de forma repetida y ordenada a lo largo del tiempo. De esta manera, la variación en el tiempo y la observación repetida de una entidad (sujeto o grupo), hace que este tipo de diseño sea especialmente adecuado para los estudios sobre cambio o desarrollo. Dentro de los diseños longitudinales se incluyen diseños más específicos:

- a) Diseño de panel o diseño longitudinal simple es el más sencillo. Este diseño se caracteriza porque la recogida de datos se realiza sobre el mismo grupo de sujetos, en las mismas variables y en dos o más momentos temporales. La facilidad y la simplicidad de este diseño tiene como contrapartida la dificultad que entraña localizar al mismo grupo de sujetos para ser observados en diferentes momentos
- b) Diseño de tendencias se caracteriza por hacer comparaciones de datos recogidos en muestras seleccionadas para cada ocasión, es decir, se siguen los cambios en la población haciendo un muestreo de nuevo en cada medición
- c) Diseño de cohortes se caracteriza por estudiar los efectos debido a la pertenencia a una determinada cohorte. El término cohorte es definido como una generación de personas nacidas en el mismo punto temporal. No obstante, esta interpretación generacional del término cohorte se amplía para hacer referencia a un

grupo de personas que han vivido un mismo evento en un mismo intervalo de tiempo (Hagenaars, 1990).

2.4.2 Metodología cualitativa

La investigación cualitativa hace referencia a varias formas y modalidades de investigación social que, aunque coinciden en muchos aspectos, presentan diferencias y controversias en otros. Resulta, por tanto, un ámbito difícil de acotar por la pluralidad de corrientes, métodos y técnicas que la conforman (Molina, Villamón & Úbeda, 2015).

Es la investigación que produce datos descriptivos (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006). Las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. La metodología cualitativa a semejanza de la cuantitativa, consiste en más de un conjunto de técnicas de recogida de datos. Es un modo de encarar el mundo empírico (Taylor & Bogdan, 2006).

En la figura 18 se detalla la clasificación de la metodología cualitativa: fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, investigación-acción, etnometodología y método biográfico.

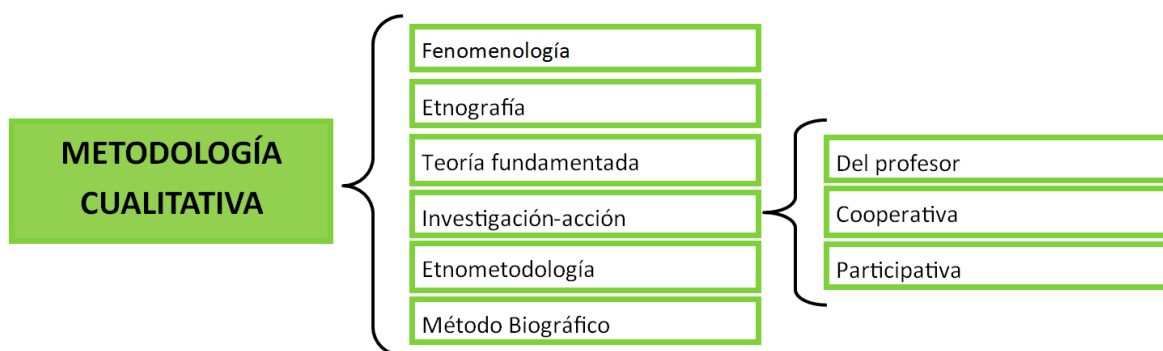


Figura 18: La metodología cualitativa (Fuente: Elaboración propia).

De acuerdo a Hernández, et al. (2006), diferentes autores ubican los orígenes de la metodología cualitativa en distintos momentos. Por ejemplo, Vidich y Lyman (2003) los sitúan en los siglos XV y XVI con la denominada etnografía temprana, en la que se estudiaba a los pueblos primitivos. Mientras

que Lincoln y Denzin (2003) fundamentalmente los circunscriben a principios del siglo XX, al igual que Creswell (2005). Si bien es cierto, la metodología cualitativa tiene largas décadas de presencia en el mundo científico. Durante gran parte del desarrollo de la ciencia moderna, ha estado relegada a un segundo plano, teniendo la mayor presencia la metodología cuantitativa (Salgado, 2007).

Deslauriers (2005) y Trinidad, Carrero y Soriano (2006) concuerdan en que es un método de investigación propio de las ciencias sociales, según postulados teóricos que interrelacionan hermenéutica, fenomenología e interacción social; maneja técnicas de recolección inductivas, con el fin de indagar e interpretar las relaciones sociales y describir la realidad según como la viven sus actores. Según refiere Figueroa (2001), la investigación cualitativa requiere y demanda del investigador la capacidad de comprensión del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan; su propósito es explicar las diferentes razones que mueven los aspectos de tal comportamiento en su contexto.

Fenomenología

Como diferencia fundamental de la investigación fenomenológica frente a otras corrientes de investigación cualitativas, destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva: La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad (Bullington & Karlson, 1984).

La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia. Lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando.

Etnografía

Alvarez-Gayou (2003) considera que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural.

Por otra parte, Creswell (2005) señala que los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas.

El enfoque del que parte la teoría fundamentada es el de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes.

Etnometodología

La etnometodología según Firth y Cadavid (2010) es una propuesta básica de la sociología, que ofrece una perspectiva particular acerca de la naturaleza e indagación del orden social.

Los etnometodologistas estudian lo que se da por cierto, las prácticas del sentido común a través de las cuales los miembros de la sociedad coordinan, estructuran y entienden sus actividades diarias. Mediante acciones prácticas localizadas, las personas se encargan de crear y sostener el orden social.

Investigación-acción (I-A)

La investigación acción es aquella que pretende resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas (Creswell, 2005). Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales.

Los pilares sobre los cuales se fundamentan los diseños de investigación-acción son:

- Investigación-acción del profesor
- Investigación cooperativa
- Investigación participativa

El método biográfico

A través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en el que se recogen tanto los acontecimientos como la valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas (Sanz, 2005).

En el caso concreto de la investigación educativa, a través del método biográfico se puede explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas.

En un intento de delimitación conceptual y/o terminológica, Pujadas (1992) propone una clasificación de los materiales utilizados en el método biográfico, que es la siguiente:

- a) Documentos personales: se trata de cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado. Entre ellos se puede destacar:
 - Autobiografías
 - Diarios personales
 - Correspondencia
 - Fotografías, películas, vídeos o cualquier otro registro iconográfico
 - Objetos personales
- b) Registros biográficos: se trata de aquellos registros obtenidos por el investigador a través de la encuesta:
 - Historias de vida

-
- De relato único
 - De relatos cruzados
 - De relatos paralelos

2.4.3 La Metodología selectiva

El marco metodológico que sustenta el estudio que se va a llevar a cabo se basa en la metodología selectiva, al resultar esta la más utilizada dentro de la investigación social, siendo muy adecuada en el ámbito del deporte por sus innumerables aplicaciones posibles (Anguera, 2003). Se trata de una metodología de investigación que intenta obtener información cuantitativa sobre una población, utilizando para ello diseños que controlan de modo externo la adecuada selección de las unidades de análisis y la sistematización de la recogida de información (Gómez, 2006).

La metodología selectiva plantea, según Anguera (2003), cinco características aspectos esenciales:

- a) Elicitación de la respuesta, lo que implica la posibilidad de formular las preguntas directamente a los participantes seleccionados. De esta forma, se diferencia de la metodología observacional y de la experimental, pues en la primera la respuesta se recoge mediante un registro sin la intervención del individuo observado, y en la segunda, el responsable de obtener la información mantiene un alto grado de dominio y control de las variables de medida
- b) Uso de instrumentos semi-estandarizados o estandarizados, siendo los mismos la entrevista, el cuestionario y los test (pruebas estandarizadas), por lo que en general no se está ante un instrumento elaborado previamente (ad hoc), sino que se aplica el más adecuado a los destinatarios
- c) Selección de variables por parte del investigador. La selección de una variable, antecedente o predictora, tiene la finalidad de conocer la relación que ejerce sobre otra variable, en este caso consecuente o criterio

-
- d) Relación de covariación entre las variables que interesan en el estudio
 - e) Preferentemente nomotética, es decir, la relación entre extensividad e intensividad es inversa a la misma

2.4.4 Los instrumentos

Es necesario tener presente que a la hora de emplear cualquiera de los instrumentos propios de la metodología selectiva, se debe prestar especial atención en la formación de los encuestadores que lo utilicen. Evidentemente, este proceso de formación es largo y complejo, y la forma de efectuarlo viene definida por las características del estudio y la disponibilidad de recursos (Gómez, 2006).

La forma en que puede aplicarse esta técnica básica de investigación en metodología selectiva permite diversas posibilidades (Rojas et al., 2000): entrevista, test, escala de apreciación y cuestionario.

El cuestionario es un procedimiento sistemático y flexible que abarca desde la decisión inicial de elaborar un instrumento hasta los posibles controles sobre su calidad, pasando por la aclaración de los objetivos marcados, el diseño, la redacción y elaboración de las preguntas, la aplicación de una prueba piloto, para acabar con la edición del cuadernillo, formulario o documento que recoge de forma organizada las preguntas (Anguera, 2003).

Munn y Drever (1995) consideran que el cuestionario aporta información estandarizada, ahorra tiempo y facilita la confidencialidad del entrevistado entre sus principales ventajas, mientras que sitúan como inconvenientes la superficialidad de la información, responde a objetivos descritos y que la elaboración del instrumento es compleja y laboriosa.

En este sentido, Anguera (2003) indica que la elaboración del cuestionario implica una serie de pasos que deben ser cuidadosos, que son:

- Planificación del cuestionario: debe delimitarse al objetivo general, detallando las áreas específicas que abordarán todo el contenido y

especificar el conjunto de aspectos concretos para cada área, teniendo en cuenta una serie de aspectos, como la conveniente documentación, la correcta delimitación de la población a la que va dirigido para extraer la muestra y la consideración de los recursos disponibles para la elaboración y aplicación

- Elaboración de la herramienta, que incluye la redacción de los ítems de identificación, la formulación de las preguntas y la revisión de las mismas
- Prueba piloto: es necesario realizar una prueba antes de su aplicación, para lo que se selecciona un grupo reducido de participantes, entre 30 y 50, en el que se encuentren los diferentes sectores que compondrán la muestra

Una prueba piloto pretende conocer si el instrumento funciona tal y como se había previsto, incluyendo las siguientes cuestiones (Anguera et al., 1981):

- Establecer la idoneidad del marco muestral
- Analizar la variabilidad de algunas de las variables
- Determinar la tasa esperada de respuesta
- Estudiar la idoneidad de la técnica de recogida de datos y del cuestionario
- Probar la eficacia de la organización del trabajo de campo
- Estimar el costo probable y la duración
- Procedimientos empíricos de revisión: el objetivo es que se evalúe la calidad de las preguntas a partir de algunas propiedades estadísticas de las respuestas obtenidas de un grupo de participantes (Rojas et al., 2000)
- Redacción definitiva del cuestionario con el objetivo de recoger las correcciones necesarias derivadas de la aplicación tanto de la prueba piloto como de los procedimientos empíricos de revisión

Como criterios de clasificación para los cuestionarios se tiene, siguiendo a Anguera (2003), los siguientes:

-
- Según la científicidad se encuentra, por un lado, los cuestionarios descriptivos, que tienen por finalidad establecer cuál es la distribución de un determinado aspecto de la realidad en una determinada muestra o población. Por otro lado se tiene los cuestionarios explicativos, que tienen como finalidad determinar las razones por las que se produce un determinado fenómeno
 - Según la forma de administración se puede contar con varias opciones, como el cuestionario personal, por correo o el realizado telefónicamente
 - Según el contenido los cuestionarios pueden estar referidos:
 - Hechos
 - Acciones
 - Opiniones
 - Intenciones
 - Según la dimensión temporal se encuentran:
 - Cuestionarios sincrónicos o transversales, que pretenden obtener información sobre un momento concreto
 - cuestionarios diacrónicos o longitudinales, que tratan de estudiar uno o más fenómenos en momentos temporales distintos o en un periodo determinado de tiempo, siendo el objetivo conocer la evolución seguida
 - Según el tipo de preguntas se encuentran diversos aspectos a considerar:
 - Apertura, donde las preguntas pueden ser abiertas, cerradas o intermedias
 - Modo de respuesta, las preguntas pueden ser abiertas, escalares, de clasificación o categorizadas (Del Rincón et al., 1995)
 - Naturaleza, donde se encuentran preguntas sobre hechos, de acción, de información, de intención, de opinión, de escalas subjetivas, sobre expectativas, sobre motivos, de identificación, de introducción o de contacto y de cambio de tema
 - Finalidad, donde pueden ser directas o indirectas
 - Función, que están referidas a aquellas preguntas con una función especial en el cuestionario, constituyendo mecanismos espe-

ciales de indagación y que sirven a distintos fines de información (preguntas filtro, de relleno, de clasificación, etc.) (Santesmases, 1997)

2.4.6 El muestreo

Una de las características de la metodología selectiva es que se opera con fracciones representativas de una población, por lo que la garantía de representatividad de la muestra es un requisito imprescindible para la validez de estos estudios (Moreno, Martínez & Chacón, 2000), el cual sólo puede conseguirse mediante el azar. Ahora bien, como el azar es imprevisible, las técnicas de muestreo establecen ciertas restricciones para garantizar el control específico de algunas variables.

El diseño muestral tiene como objetivo seleccionar la parte de la población que se incluirá en la muestra y de la que se recogerá la información deseada (Anguera et al., 1981); es decir, implica adoptar una decisión sobre el modelo o tipo de muestreo que va a aplicarse y sobre el tamaño de la muestra, para poder posteriormente preparar un listado con las unidades de muestreo que se seleccionen con el fin de acceder a la respuesta elicitada y planificar así la fase de recogida de datos.

El muestreo no probabilístico no garantiza en absoluto la representatividad de la muestra. Sin embargo, es un hecho su existencia en ocasiones diversas, especialmente cuando no es posible extraer una muestra aleatoria, como es el caso de poblaciones cuyas unidades se desconocen o se trasladan continuamente, además del hecho de que se requiere menor tiempo, esfuerzo y dinero (Rojas, Fernández & Pérez, 2000). Por este motivo, se aplican especialmente en estudios exploratorios y en ocasiones en que únicamente interesa obtener una primera impresión sobre la situación.

Las diversas técnicas de muestreo no probabilístico son (Anguera, 2003):

- Muestreo accidental, circunstancial o errático, en el cual la selección de elementos se realiza sin ningún criterio, y es totalmente fortuito

-
- Una variante del anterior, es el muestreo de voluntarios, que Bradburn y Sudman (1988) denominan “muestreo realmente terrible”
 - Muestreo intencional o deliberado, en el cual se escogen los elementos más accesibles de la población por razones de accesibilidad o comodidad
 - Muestreo intencional, opinático, experto o de juicio, donde el investigador acude a un experto (que puede ser él mismo) que utiliza sus prejuicios, experiencia y conocimientos previos para decidir qué unidades deben ser incluidas en la muestra por considerarlas representativas de la población. Según Rojas et al. (2000) la selección experta es preferida a la aleatoria en los casos en que la muestra debe poseer muy pocos elementos y no se aspira a una inferencia probabilística
 - Muestreo por cuotas, en el cual se combina el muestreo intencional con el accidental, y se utiliza con profusión. Se decide de forma justificada qué criterios permiten una estratificación de la población, y posteriormente se seleccionan de forma no aleatoria los integrantes de cada uno de dichos estratos
 - Muestreo por bola de nieve, según el cual se comienza por encuestar a unos pocos seleccionados, sea por su condición de expertos o por criterios de disponibilidad, aumentando progresivamente el tamaño de la muestra hasta completar la cantidad prefijada

Existen diversos muestreos probabilísticos, Anguera (2003) menciona:

- Muestreo aleatorio simple. El muestreo es aleatorio simple si garantiza que todos los componentes de la población tienen las mismas probabilidades de formar parte de la muestra y cada una de las posibles muestras del mismo tamaño tiene la misma probabilidad de ser escogida. Es la técnica más simple de muestreo probabilístico, aunque probablemente resulte la más difícil de implementar debido a las imperfecciones del listado de los elementos de la población (Rojas et al., 2000). A partir del listado, marco, o base de datos poblacionales, mediante un procedimiento aleatorio se seleccionan unidades, que

corresponderán a individuos concretos, identificados y numerados. Se puede efectuar la extracción de las unidades muestrales con o sin reemplazo

- Muestreo aleatorio estratificado. En este tipo de muestreo, la población se divide en subpoblaciones, denominadas estratos, en función de las variables que pueden tener influencia sobre las características que se quiere medir. La población se organiza en subconjuntos o estratos mediante la aplicación de uno o más criterios de homogeneidad, procediéndose posteriormente a la afijación o reparto de las unidades de muestreo en los diferentes estratos que componen la muestra, que puede efectuarse con diversos criterios (Rojas et al., 2000):
 - Criterio de uniformidad, según el cual todos los estratos tienen el mismo tamaño de muestra
 - Criterio proporcional, en donde el tamaño de la muestra para cada estrato se halla en función de la magnitud de dicho estrato respecto a la población
 - Criterio de varianza mínima, en el cual, para un determinado tamaño fijo de la muestra, se calculan los tamaños de cada estrato de forma que la varianza de la muestra sea la menor posible
 - Criterio de compromiso, en el cual se establece un tamaño mínimo para toda submuestras
 - Criterio óptimo, que es una variación de mínima varianza, considerando además un coste particular en la obtención de cada submuestra
- Muestreo sistemático. En función del tamaño de la población y del tamaño deseado de la muestra, se calcula, mediante una simple razón, cuántos elementos de la población se precisan para que se pueda extraer una unidad muestral (y, por tanto, en cuántos intervalos se podría segmentar la lista de los elementos que componen la población). En un segundo paso, se selecciona un elemento aleatoriamente del primer intervalo, y a partir de él, para la selección de las sucesivas unidades muestrales, se va aplicando sobre el listado po-

blacional la misma longitud de intervalo, siempre que esté previamente ordenado mediante algún criterio neutro

- Muestreo de conglomerados. En este tipo de muestreo, las unidades muestrales no son elementos individuales sino grupos de elementos a los que se denomina unidades primarias o conglomerados, por ejemplo, familias, colegios, granjas, etc. La forma de proceder consiste en seleccionar aleatoriamente uno o varios de esos conglomerados y aceptar como muestra el conjunto de los elementos que conforman el conglomerado. Los conglomerados son agrupaciones de unidades que se disponen en un orden jerárquico de extensión o magnitud. Para llevar a cabo esta técnica de muestreo, primero se considera una subdivisión de la población en conglomerados (barrios, familias, centros escolares, clubes, etc.), y en un segundo momento se establece una selección de conglomerados, no de las unidades elementales que los componen, por lo que la muestra se construye con la unión de los conglomerados completos seleccionados
- Un caso particular es el muestreo por rutas aleatorias, en aquellos casos en que interese obtener una muestra aleatoria de una población para una entrevista cara a cara y no se disponga de la información precisa que identifique las unidades a seleccionar. En este caso se realiza un muestreo por etapas en función de la información disponible, después se limita geográficamente la zona a encuestar, poniéndose en marcha un procedimiento aleatorio de selección in situ, que da lugar a las rutas aleatorias, que se justifican por la necesidad de contar con un procedimiento que seleccione unidades de la población en la situación frecuente de desconocimiento tanto de identidad como de localización de las unidades. El principio básico que rige las rutas aleatorias es el de conseguir una selección objetiva, en el sentido de que la selección de un encuestado concreto y no de otro no depende del encuestador que realiza la selección (Rojas et al., 2000). De aquí que se objetiven los diversos momentos en los cuales deben adoptarse decisiones, como son los de punto de partida en la zona, sentido de la marcha desde el punto de partida, selección de

un edificio, selección de una vivienda dentro del edificio y selección de un posible encuestado dentro de la vivienda

La elección del procedimiento más adecuado debe efectuarse en función, en primer lugar, de los objetivos del estudio, y después del rigor con que se desee operar, así como de los recursos disponibles. Incluso la gran distancia teórica que existe entre el muestreo no probabilístico y el probabilístico se reduce en situaciones concretas, como, por ejemplo, entre el muestreo por cuotas y el que se realiza mediante rutas aleatorias, que son aparentemente idénticos (Rojas et al., 2000).

2.4.6 Tratamiento de datos

El proceso de tratamiento de datos incluye dos etapas diferenciadas: transformación y análisis de datos.

- Transformación de datos para realizar la administración de una entrevista o un cuestionario, es necesario disponer de un gran volumen de información, ya sea en papel, fichas o en los propios protocolos del cuestionario. Será en este momento cuando comience el proceso de codificación, compuesto de dos partes: la construcción del cuestionario y la propia codificación, consistente en transformar las respuestas de los participantes a códigos o datos que puedan ser operativos. Por tanto, la secuencia de transformación de los datos será la siguiente:
 - La codificación de los datos: implica nombrar las variables que se han medido, asignar códigos a los distintos valores de las variables, preparar listas numeradas que contengan todas las posibles respuestas que se dan a cada pregunta, asignar códigos específicos a los valores ausentes o perdidos, construir una matriz de datos y grabarla en soporte magnético (Rojas et al., 2000). En caso de disponer de preguntas abiertas, será necesario realizar primero una categorización después de haber leído todas y cada una de las respuestas obtenidas (Hague

& Jackson, 1994), realizando posteriormente un análisis cualitativo de las mismas

- El formato de los datos: se elegirá al codificarse las variables, pudiendo ser de formato fijo (se asigna una columna a cada variable y una fila a cada participante), formato libre (los valores se separan del anterior y del siguiente por un espacio en blanco como mínimo) y/o formato caótico
- Informatización de los datos a través de un software determinado: la transcripción de los datos se realizará mediante una base de datos, introduciéndose los mismos de forma manual o mediante lector óptico a partir de códigos de barras, siempre que exista una hoja de respuestas prediseñada para tal efecto
- Análisis de datos. Conducirá a la obtención de unos resultados. El software específico está formado por los paquetes estadísticos, aunque hay que indicar que no existen análisis de datos concretos o específicos de la metodología selectiva, más bien serán de los objetivos de la investigación y de la naturaleza de los datos los que determinen las técnicas analíticas a utilizar

Por último, tras la obtención de los resultados del estudio, se finalizará con la elaboración de un informe de investigación con el objetivo de difundir el trabajo realizado en la comunidad científica, ajustándose a la normativa vigente de nuestro ámbito de estudio.

3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

3.1 Pregunta de investigación

El problema científico es definido de diferentes formas según los autores, entre ellos, Pérez y Nocedo (1989) lo definen como una forma especial de conocimiento: la comprensión por parte del investigador, colectivo o comunidad de científicos de una esfera de la realidad (objetiva o subjetiva), cuyas propiedades y leyes le resultan desconocidas y que es necesario indagar. Estos mismos autores afirman que el problema científico al inicio de la investigación presenta en muchas ocasiones un carácter difuso y embrionario, durante el cual el proceso de la investigación se va reestructurando, precisando y enriqueciendo y de esta manera va proporcionando comprensión más profunda e integral sobre el objeto de estudio.

El planteamiento del problema científico es el primer paso para conocer lo desconocido y organizar el proceso de búsqueda científica, redactar los objetivos, elaborar la hipótesis, seleccionar la muestra de sujetos y los métodos, medios y recursos para la solución del problema planteado.

Para poder definir el problema de la investigación, se partirá de los puntos establecidos por Arias (2012) donde descubre como fuentes de los problemas las interrogantes:

- ¿Cuál es el origen del problema?
- ¿Qué intereses tiene el investigador sobre el estudio?
- ¿Qué conocimientos tiene sobre el tema?
- ¿Qué aplicación daría a los resultados de la investigación?

Además de tener experiencia en el tema de la investigación, esta autora propone al investigador reconocer del problema su importancia, relevancia científica, humana y contemporánea.

En respuesta a las preguntas mencionadas con anterioridad, se puede situar el origen del problema objeto de esta Tesis Doctoral en el interés del investigador en conocer la opinión de los profesores participantes en el programa “Vuela con el Bádminton” de la implantación y recursos proporcionados, además del nivel de satisfacción por la participación en el mismo. De esta forma, se podrá llegar a proporcionar feedback necesario a los responsables del programa para mejorar, sustituir o eliminar algunos de los recursos y estrategias del programa.

El interés del investigador por este problema no es ni más ni menos que intentar que el funcionamiento del citado programa sea el mejor posible, intentando que la satisfacción de los profesores sea elevada y por tanto la repercusión en los escolares sea la mayor y de mejor calidad.

En cuanto a los conocimientos previos que se tienen, serán los derivados del trabajo durante un largo periodo de tiempo en este sector y los frutos de la búsqueda bibliográfica realizada para la investigación. Los resultados se aplicarán a través de recomendaciones a los responsables del programa sobre los resultados de la investigación, en definitiva, los aspectos que serán necesarios mejorar para incrementar la calidad del programa.

La búsqueda de la excelencia en los programas y la consecución de una alta efectividad en la inversión de las entidades públicas, que permita a las federaciones ser autosuficientes, obliga a establecer estrategias de diferenciación, de forma que ofrecer un programa de calidad supone una solución para conseguir la satisfacción de los/as usuarios/as, en este caso de los profesores. Por tanto, las investigaciones referentes a la calidad de los servicios deportivos suponen una de las principales líneas de apoyo de la filosofía organizacional.

Como consecuencia, se encuentran nuevos modelos de gestión, nuevas estrategias, donde la investigación ha cobrado importancia como medio para encontrar la fórmula adecuada para conseguir eficacia y eficiencia, orientando hacia la calidad tanto de la gestión de los servicios como de todos los elementos que intervienen en su prestación, ya que la calidad de servicio no sólo se

refiere a una experiencia interna de cada persona, sino a la valoración de atributos externos al servicio (Sánchez-Hernández et al., 2009).

De esta forma, se considera de gran importancia la construcción de una herramienta práctica y útil que permita evaluar la calidad percibida de los programas de promoción deportivos, fácilmente aplicable por profesionales del ámbito, y que suponga además un medio para mejorar los estándares de calidad. Así, la escala que se presenta se aplica directamente en el 4º nivel de actuación, es decir, en el profesorado de educación física, dejando para futuros estudios de investigación el último eslabón de la pirámide.

Para completar la formulación del problema, se quiere destacar los cinco niveles de actuación del programa (figura 19). En el primer nivel, se encuentra el CSD, principal impulsor del programa, en el segundo nivel la Federación Española de Bádminton, entidad que se encarga de difundir "Vuela con el Bádminton" por los centros escolares (tercer nivel), a través del profesorado de Educación Física (cuarto nivel) y finalmente son estos los que lo desarrollan e implantan en sus clases y horas extraescolares a los alumnos de los colegios (quinto nivel).

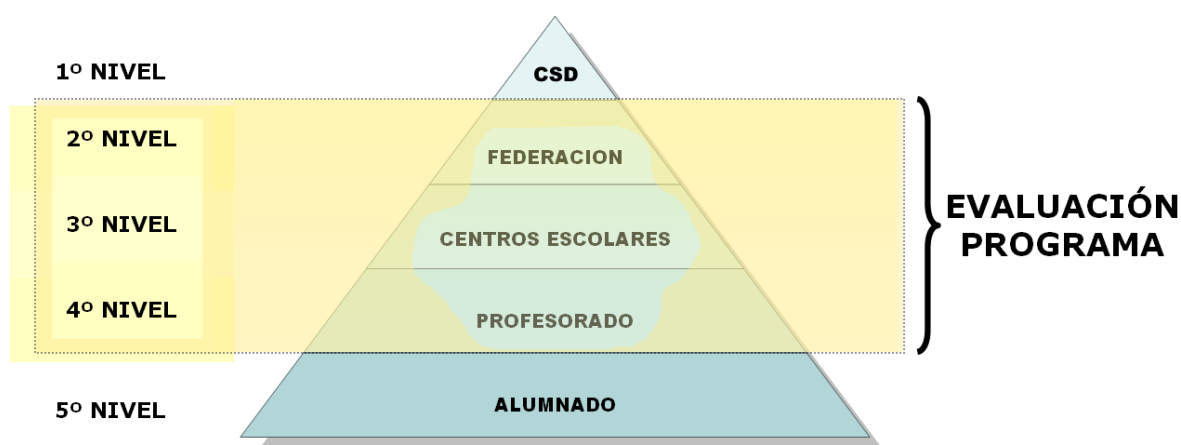


Figura 19: Niveles de concreción del programa " Vuela con el Bádminton" (Fuente: Elaboración propia).

Con todos los argumentos anteriores y los aspectos que se han citado desde el apartado de "Presentación", se puede redactar el problema de la in-

vestigación, afirmando que el análisis de todas las incidencias anotadas hasta este momento llevaron a reconocer la necesidad de realizar esta investigación para:

Determinar el grado de satisfacción de los profesores participantes en el programa de promoción deportiva "Vuela con el Bádminton".

El problema diseñado contiene los elementos básicos que definen la dirección de la investigación y exige la necesidad de cumplir con cada uno de ellos de cara a garantizar la calidad del proceso de investigación, sus resultados y la utilidad de todo lo realizado.

Después de las ideas que se vienen desarrollando, se encuentran con elementos suficientes para redactar y presentar los objetivos, que junto al problema, servirán para orientar al proceso de la investigación.

3.2 Objetivo general

1. Determinar la calidad percibida y satisfacción de los profesores que participan en el programa escolar "Vuela con el Bádminton".

3.3 Objetivos específicos

1. Construir y validar un instrumento (Q-proades) de medida que permita conocer los aspectos relevantes de la gestión del programa
2. Analizar cómo es percibido el servicio del programa de promoción deportiva "Vuela con el Bádminton"

4 METODOLOGÍA

4.1 Diseño

Para la consecución de los objetivos de investigación se realizaron dos componentes de diseño: observacional, descriptivo y transversal, como componente principal y un segundo componente de validación clinimétrica. Se optó por metodología cuantitativa porque permite comprender fenómenos más allá de la particularidad buscando un sentido amplio y general (Polit & Hungler, 2000).

4.2 Población

La distribución de los centros escolares por provincias fué de la siguiente manera (figura 20): Huelva, Jaén, Granada, Almería y Córdoba contaron con 15 centros participantes, Cádiz con 17, Málaga con 22 y finalmente Sevilla 24, la provincia con mayor adjudicación de packs para desarrollar el programa. Un total de 138 centros participantes en el programa Vuela con el Bádminton.

Los centros escolares que participaron en el programa fueron mayoritariamente centros públicos (114 centros). Los demás centros fueron concertados (24 centros).

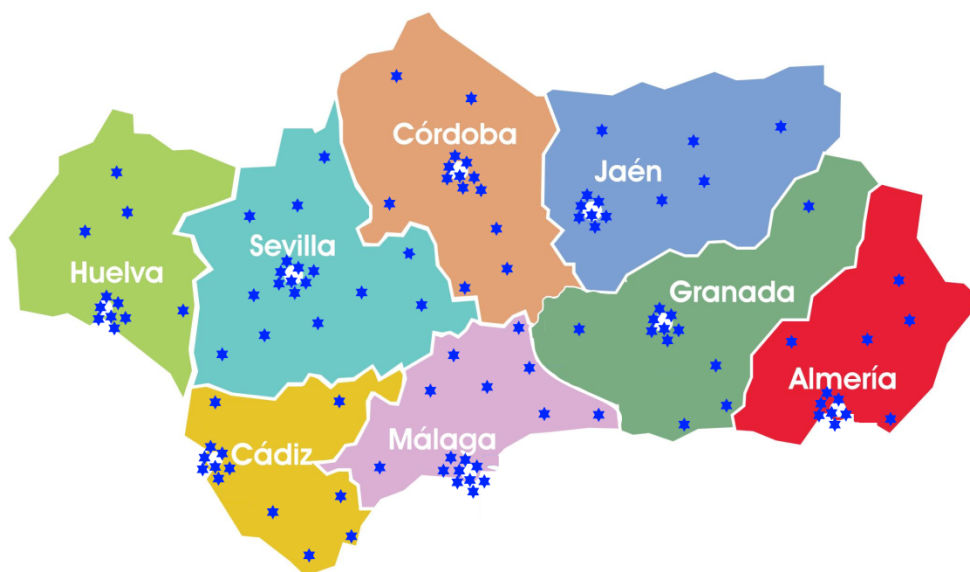


Figura 20: Centros escolares participantes en el programa “Vuela con el Bádminton” distribuidos por provincias (Fuente: Elaboración propia).

4.2.1 Muestra

Los participantes en esta investigación fueron un total de 109 profesores de centros educativos de Andalucía, de un total de 138 que participaron en el año 2009 en el programa “Vuela con el Bádminton”, lo que supone afirmar que se trabajó con un margen de error del 4,4% para un nivel de confianza del 95,5%.

4.3 Fases del estudio

Para la realización del estudio se realizaron 4 fases, fase 0, cuyas actividades principales iban desde la revisión bibliográfica hasta el trabajo de investigación, fase I, donde se realizó la construcción del instrumento, fase II, la actividad principal de esta fase fué la validación del instrumento y por último la fase III, donde se desarrollaron los resultados (tabla 8 y 9).

Tabla 8: Estructura temporal de la tesis doctoral (Fuente: elaboración propia).

Programa doctorado			Progr. doctorado: Fundam. curriculum y formac. profes. áreas de Educación prim. y secund.																							
			Curso doctorado: Formación, conoc. y desarrollo prof. E.F. El diseño y desarrollo curricular																							
Etapas	Fases	Actividad principal	2007			2008			2009			2010			2011			2012			2014			2015		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Exploratoria	FASE 0	Revisión Bibliográfica																								
		Estudio de Campo																								
		Análisis Resultados																								
		Trabajo Investigación																								
Programa de doctorado: Suficiencia investigadora																										
Estudio definitivo	FASE I: CONSTRUCCIÓN	SUB-FASE I. Construcción instrumento																								
		SUB-FASE II. Descomposic. dimens.																								
		SUB-FASE III. Concreción de variables																								
		SUB-FASE IV. Selección de ítems																								
		SUB-FASE V. Selección de expertos																								
		SUB-FASE VI. Idoneidad ítems																								
		SUB-FASE VII. Redacc. cuestion def.																								
		SUB-FASE VIII. Realiz. estudio piloto																								
		SUB-FASE IX. Aplic. del cuestionario																								
	FASE II: VALIDACIÓN	SUB-FASE X. Análi estadístico ítems																								
		SUB-FASE XI. Análisis estruct. interna																								
		SUB-FASE XII. Al. fact. Confirmatorio																								
		SUB-FASE XIII. Análisis de la fiabilidad																								
		SUB-FASE XIV. Validez de criterio																								
		SUB-FASE XV. Valid. conver-discrimin																								
	FASE III: RESULTADOS																									
		SUB-FASE XVI. Anál. de los resultados																								
		SUB-FASE XVII. Elaboración informe																								

Tabla 9: Fases, sub-fases y actuaciones del estudio (Fuente: elaboración propia).

	SUB-FASES	ACTUACIONES
FASE I: CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO	SUB-FASE I Construcción de instrumento	1. Revisión bibliográfica 2. Concreción de componentes integradores
	SUB-FASE II Descomposición dimensiones/subescalas	1. Estructuración de bloques temáticos (información y comunicación, bádminton, recursos didácticos, material deportivo, formación y satisfacción)
	SUB-FASE III Concreción de variables	1. Preguntas de las diferentes dimensiones 2. Obtención de información relativa a objetivos de la investigación
	SUB-FASE IV Selección de ítems	1. Selección de ítems en función a su relevancia y su viabilidad de aplicación
	SUB-FASE V Selección de expertos	1. Selección de expertos con experiencia en el campo de la investigación 2. Colaboración en la redacción de las preguntas a través del cuestionario on-line
	SUB-FASE VI Valoración de la idoneidad y congruencia de los ítems	1. Objeción y comentarios por parte de los expertos 2. Cuestionario on-line
	SUB-FASE VII Redacción del cuestionario definitivo	1. Aportación de los expertos para desarrollar cuestionario definitivo
	SUB-FASE VIII Realización estudio piloto	1. Elección de profesorado para aplicación estudio piloto 2. Depuración del cuestionario
	SUB-FASE IX Aplicación del cuestionario	1. Aplicación del cuestionario a toda la población objeto de estudio, recogida de datos y aspectos éticos
FASE II: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	SUB-FASE X Análisis estadístico de los ítems	1. SPSS y AMOS 2. Análisis métrico: media, desviación típica, asimetría, curtosis, coeficiente de correlación corregido ítem-total 3. Eliminación de ítems 4. Cálculo de la consistencia interna
	SUB-FASE XI Análisis de la estructura interna	1. Concreción de las dimensiones 2. Comprobación del agrupamiento correcto: Análisis factorial exploratorio (AFE) 3. AFE: Análisis componentes principales (ACP) y rotación varimax 4. Antes de AFE, esfericidad Bartlett e índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
	SUB-FASE XII Análisis factorial confirmatorio	1. Comprobación que las escalas siguen la estructura factorial esperada 2. Aplicación del modelo de ecuaciones Estructurales –SEM (JORESKOG); Método: Máxima Verosimilitud Robusta (MLM) 3. Aplicación de los ajustes absolutos: Chi Cuadrado, GFI (Goodness Of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) 4. Aplicación de los ajustes relativos: IFI (<i>Incremental Fit Index</i>), CFI (<i>Comparative Fit Index</i>), TLI (<i>Tucker-Lewis Index</i>)
	SUB-FASE XIII Análisis de la fiabilidad	1. Cálculo de la consistencia interna a través de alfa de cronbach 2. Complementación a través del cálculo de: Theta (Θ) de Carmines y la Omega (Ω) de Heise y Bohrnstedt
	SUB-FASE XIV Validez de criterio	1. Comprobación de la validez de criterio a través de los coeficientes de correlación de Pearson entre la puntuación de la valoración del programa (ítem 43) y la valoración global media de las escalas y los diferentes factores.
	SUB-FASE XV Validez convergente-discriminante	1. Validez convergente: Analizaron las correlaciones entre los cinco factores de la escala de calidad percibida, la valoración media de calidad percibida y la escala de satisfacción a través del coeficiente de Pearson. 2. Validez discriminante: Comprobación de correlaciones entre los factores que componen la escala de calidad percibida son positivas, moderadas y están significativamente relacionadas
FASE III: RESULTADOS	SUB-FASE XVI Análisis estadístico de los resultados	1. Una vez realizado la construcción, aplicación y validación del instrumento se procedió a analizar los resultados estadísticos.
	SUB-FASE XVII Elaboración del informe	1. Desarrollo del informe de tesis doctoral completo con los resultados obtenidos.

4.3.1 Fase I: Construcción del instrumento

Para la construcción del instrumento se siguieron una serie de pasos que se le llamarán sub-fases.

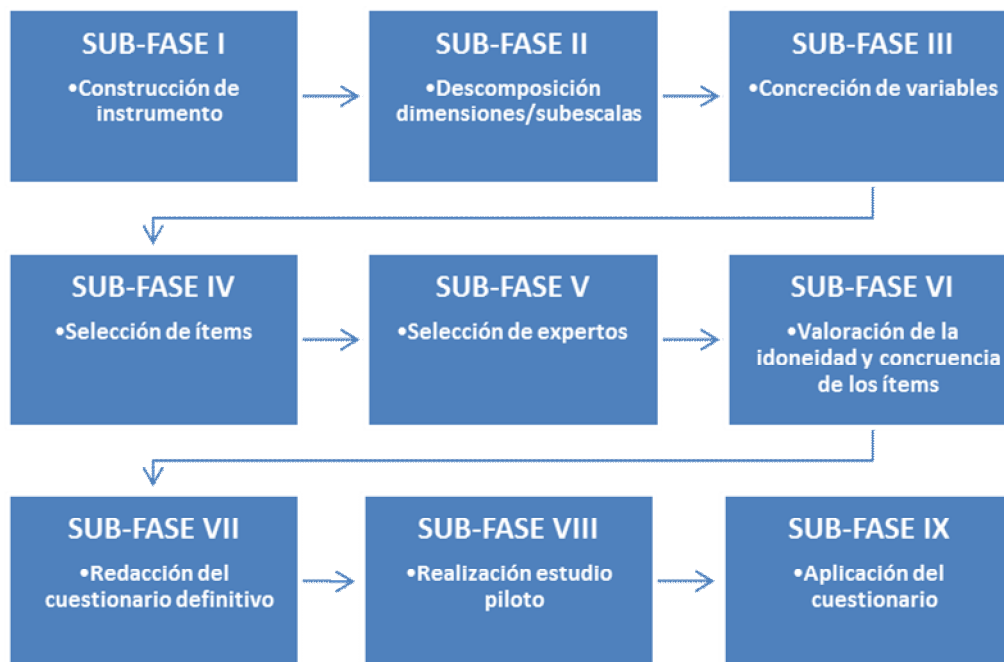


Figura 21: Fase I. Construcción del instrumento y las sub-fases que la componen (Fuente: elaboración propia).

Tabla 10: SUB-FASE I Construcción de instrumento (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE I Construcción de instrumento	1. Revisión bibliográfica 2. Concreción de componentes integradores

El primer paso a la hora de construir el instrumento fué definir el constructo, entendiendo por éste concepto, atributo o variable objeto de medición (Haynes, Richard & Kubany, 1995). Para ello fué necesario realizar una revisión bibliográfica (tabla 10) sobre el tema objeto de estudio, lo que permitió concretar los componentes que lo integraron (Carretero-Dios & Pérez, 2005). La revisión no produjo resultados por lo que fué necesario construir uno.

Tabla 11: SUB-FASE II Descomposición dimensiones/subescalas (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE II Descomposición dimensiones/subescalas	1. Estructuración de bloques temáticos (información y comunicación, bádminton, recursos didácticos, material deportivo, formación y satisfacción)

El objeto de estudio fué un concepto amplio, en este caso, valorar la calidad percibida y satisfacción en relación a la implantación de un programa de promoción de una modalidad deportiva, lo más lógico fué descomponer ese concepto en diferentes dimensiones/subescalas (tabla 11).

Tabla 12: SUB-FASE III Concreción de variables (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE III Concreción de variables	1. Preguntas de las diferentes dimensiones 2. Obtención de información relativa a objetivos de la investigación

El siguiente paso en la elaboración del cuestionario fué la concreción de las diferentes variables, correspondientes a las dimensiones definidas. Variables que se tradujeron en preguntas a realizar en los diferentes cuestionarios con el fin de obtener información relativa a los objetivos de esta parte de la investigación (tabla 12).

Tabla 13: SUB-FASE IV Selección de ítems (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE IV Selección de ítems	1. Selección de ítems en función a su relevancia y su viabilidad de aplicación

Para la selección de los ítems, una vez definidas las dimensiones, se seleccionaron un listado de cuestiones en función de su relevancia en cuanto al contenido y de su viabilidad de aplicación (tabla 13), sin olvidar que fueron una concreción operativa de éstas (Rubio et al., 2003).

Tabla 14: SUB-FASE VI Valoración de la idoneidad y congruencia de los ítems (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE VI Valoración de la idoneidad y congruencia de los ítems	1. Objeción y comentarios por parte de los expertos 2. Cuestionario on-line

Posteriormente se realizó la selección de personas externas que colaboraron en la redacción de las preguntas, las cuales tenían experiencia en el campo científico y práctico del tema a investigar. Este grupo realizó objeciones y comentarios materializados en una escala que valoró la “idoneidad-congruencia” de los ítems (tabla 14).

Tabla 15: SUB-FASE VII Redacción del cuestionario definitivo (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE VII Redacción del cuestionario definitivo	1. Aportación de los expertos para desarrollar cuestionario definitivo

Tras las aportaciones de los expertos (tabla 15) se elaboró el cuestionario definitivo, para posteriormente proceder al pilotaje del instrumento.

El cuestionario, una vez diseñado, adoptó la forma de escala ordinal, tipo Likert, con siete opciones de respuesta. Se estableció un rango desde la situación menos deseable a la más deseable, por lo que se contemplaron todas las posibles respuestas a cada ítem, para posteriormente introducirse en forma de encuesta en línea.

Al cuestionario se le añadieron diversas preguntas sociodemográficas con el objeto de poder tener una mayor valoración del programa. Los ítems incluidos son:

- 1) Sexo
- 2) Edad
- 3) Titulación
- 4) Experiencia
- 5) Responsabilidad en el centro

- 6) Alumnos participantes en el programa
- 7) Alumnos inmigrantes participantes en el programa

Además de una pregunta de valoración global del programa y otra referente a cuestiones que se podrían mejorar (anexo 4).

Tabla 16: SUB-FASE IX Aplicación del cuestionario (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE IX Aplicación del cuestionario	1. Aplicación del cuestionario a toda la población objeto de estudio y recogida de datos.

Una vez finalizada la redacción de los cuestionarios definitivos se procedió a la realización de la recogida de datos (trabajo de campo). Este procedimiento tuvo como finalidad la obtención de datos a través de los cuestionarios (tabla 16).

En este punto se decidió que se realizarían las encuestas personalmente, a través de un grupo de entrevistadores, a distancia, por correo o por teléfono. Elementos como el número de encuestas, personas a las que va dirigida la encuesta, o simplemente la económica, fueron los que influyeron en la toma de decisión final.

El trabajo de campo, se realizó mediante encuestas autoadministradas a través del programa telemático SurveyMonkey®.

Previamente para el desarrollo de la encuesta en línea, se hizo un benchmarking de tres softwares para la realización de encuestas on-line con generación automática de bases de datos: Google Forms, Encuesta Fácil y SurveyMonkey®. Se escoge SurveyMonkey® por su mayor flexibilidad y adaptabilidad a los requerimientos en su versión pagada Plus. Se pueden descargar los archivos en los siguientes formatos, lo que facilita su uso:

- .xls, que abre en Microsoft Excel.
- .xls+, que abre en software analítico y estadístico avanzado.
- .spss, que abre en su software analítico SPSS.
- .pdf, ideal para compartir e imprimir.

Se utilizó una plataforma de encuesta electrónica para intentar llegar a todo el universo. La elección del método fue práctica, económica y utilizó las herramientas de las tecnologías de la información disponibles para ello.

A través de la plataforma SurveyMonkey®, en su versión Plus, se estructuró la encuesta para los expertos (anexo 3) y profesores (anexo 4) y fue enviada en formato online a través del correo electrónico registrado en la solicitud de participación en el programa.

El envío se realizó a través del correo electrónico en marzo de 2009, facilitando el enlace del cuestionario en internet e informando de la pertenencia y necesidad de obtener información acerca del programa. El tiempo estimado para la recolección de los cuestionarios se estimó en 15 días, aunque hubo que ampliar el plazo debido a la falta de respuestas por parte del profesorado, hasta finalizar todo el proceso en junio de 2009.

Cada cuestionario supuso unos 15 minutos para su realización por parte de cada uno de los profesores que colaboraron en aportar los datos necesarios para llevar a cabo esta investigación. El trabajo cumplió con los más altos estándares de seguridad y ética, las leyes del país en que se realizó y las normas éticas establecidas para este tipo de estudios en la Universidad de los autores, y desarrollado siguiendo las directrices éticas de la Declaración de Helsinki. Se informó a todos y todas las participantes, donde se explicaba la naturaleza y objetivos del estudio, requiriendo el consentimiento informado del profesorado (anexo 1) y permiso del centro educativo (anexo 2).

La encuesta final en su formato provisto por la plataforma SurveyMonkey® se encuentra en el Anexo 4, donde cada página representa una pantalla distinta a la que se vio enfrentado el encuestado.

4.3.2 Fase II: Validación del instrumento

Para la validación del instrumento se siguieron una serie de pasos a las que se han llamado sub-fases (figura 22).

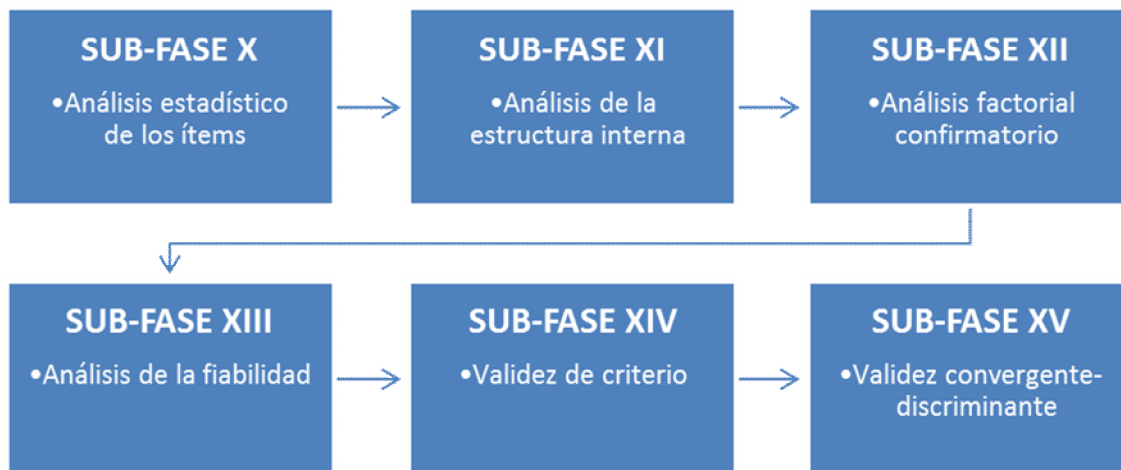


Figura 22: Fase I. Construcción del instrumento y las sub-fases que la componen (Fuente: elaboración propia).

Tabla 17: SUB-FASE X Análisis estadístico de los ítems (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE X Análisis estadístico de los ítems	<ol style="list-style-type: none"> 1. SPSS y AMOS 2. Cálculo de discriminación por dimensiones 3. Análisis métrico: media, desviación típica, asimetría, curtosis, coeficiente de correlación corregido ítem-total 4. Eliminación de ítems 5. Cálculo de las discriminaciones de ítems: consistencia interna

Tras el análisis cualitativo (o construcción) de los ítems de la escala y para seleccionar los mejores ítems del total de los disponibles, se llevaron a cabo distintos procedimientos, atendiendo a lo establecido por Carretero-Dios y Pérez (2005), dirigidos a analizar métricamente las propiedades de dichos ítems, análisis basados en una serie de índices que permitieron valorar a cada uno de ellos desde un punto de vista estadístico. Para ello se utilizaron los programas estadísticos SPSS y AMOS (tabla 17).

El constructo estuvo configurado por distintas dimensiones, los cálculos de discriminación se realizaron por dimensiones, y no se consideró el total del cuestionario. Así, se analizaron por un lado la escala de calidad percibida y por otro lado la escala de satisfacción.

Los cálculos estadísticos que se efectuaron en los análisis métricos de los ítems de la escala fueron los siguientes: Media, Desviación Típica, Asimetría, Curtosis y Coeficiente de correlación corregido ítem-total.

La selección de los ítems se basó en que éstos tuvieran la capacidad de poner de manifiesto las diferencias existentes entre los individuos. La decisión de eliminar o conservar un ítem se basó en una valoración conjunta de todos los índices estadísticos realizados, junto con una consideración de los aspectos conceptuales que motivaron la creación de éste. La razón por la que presentó la media y desviación típica de cada ítem estuvo en las propiedades de la curva normal. Así, fueron considerados ítems adecuados aquellos cuya media no se situó a una distancia superior a más/menos una desviación típica de la media de la escala, aquellos ítems con una desviación típica mayor que 0.5 y aquellos con una asimetría y curtosis menor que ± 1.96 .

Para calcular la discriminación de los ítems se recurrió al coeficiente de correlación corregido entre la puntuación en el ítem y la total obtenida en la dimensión a la que este pertenecía (calidad percibida o satisfacción). Este procedimiento buscó aumentar la consistencia interna de la dimensión. Se consideraron adecuados valores mayores o iguales a 0,25-0,35 (Nunnally & Bernstein, 1995). Cuanto más elevadas fueron estas correlaciones para todos los ítems de una faceta, mayor fué la fiabilidad de este componente, calculada a través de la consistencia de las respuestas a través de los ítems. La idea era que si la eliminación de un ítem aumenta la fiabilidad, este debe de ser descartado.

Tabla 18: SUB-FASE XI Análisis de la estructura interna (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE XI Análisis de la estructura interna	1. Concreción de las dimensiones 2. Comprobación del agrupamiento correcto: Análisis factorial exploratorio (AFE) 3. AFE: Análisis de los componentes principales (ACP) y rotación ortogonal varimax 4. Antes de AFE, esfericidad de Bartlett y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

Una vez que los ítems seleccionados pasaron los diferentes filtros, tanto teóricos como estadísticos, el objetivo de este punto fué comprobar si estos empíricamente se “agrupan” tal y como teóricamente se había predicho en el diseño del inventario (tabla 18).

En este punto, la meta fué explorar la estructura interna de la escala, su dimensionalidad o forma de agruparse los ítems. El estudio de la dimensionalidad del cuestionario, persiguió evaluar “el grado en el que los ítems y los componentes del test conforman el constructo que se quiso medir y sobre el que se basaron las interpretaciones” (Elosua, 2003).

Para comprobar que la agrupación realizada con anterioridad de los ítems del cuestionario era la correcta, se utilizó el análisis factorial exploratorio. Dicho análisis proporcionó los agrupamientos de las variables que componían el cuestionario (o de ítems en el caso de aplicarse sobre una sola escala) en función de criterios matemáticos basados en la correspondencia entre estos para que posteriormente fueran interpretados. El análisis factorial exploratorio sólo “agrupó” correlaciones similares, pero esta agrupación se debió a más elementos que los propiamente conceptuales. Este tipo de análisis indicó el grado en que distintos ítems fueron coherentes entre sí, midiendo de esta forma la misma variable o una misma magnitud (Calderón, 2008; Jerez, 2001).

Existían diferentes “tipos” de análisis factoriales exploratorios a poder usar, al igual que de rotaciones. Con un número de ítems superior a 20, se recomendaba el uso del análisis de componentes principales (ACP) (Cortina, 1993) y la rotación ortogonal Varimax.

Para interpretar los factores, se utilizaron las cargas factoriales, que representaron las correlaciones entre cada variable y el factor. Así, las cargas con valores en torno a .30 se consideraban de nivel mínimo, >.40 y eran más importantes, mientras que cargas >.50 eran significativas. De esta forma, cuanto mayor fué el valor absoluto de la carga más importante era esa variable para interpretar el factor.

Las comunales iniciales representaron la información inicial de cada variable, asumiendo siempre como valor la unidad; las comunales tras la extracción fué la cantidad de información que permanece en cada variable original, una vez se han desechado algunos factores. Este valor dió una idea de la calidad de representación de las variables originales en los factores retenidos en el análisis.

Para la correcta aplicación del análisis factorial exploratorio, las variables (ítems) debían encontrarse relacionadas entre sí; es decir, la matriz de correlaciones debía ser tal que puedan “localizarse” agrupamientos relevantes entre variables. Por ello fué necesario realizar antes de la aplicación del análisis el cálculo de unos estimadores que asegurasen que la matriz de correlaciones era la apropiada (Cortina, 1993), siendo las pruebas de elección la de esfericidad de Bartlett y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

La Prueba KMO comparó los coeficientes de correlación simple con los coeficientes de correlación parcial, debiendo asumir valores mayores a 0.6. Con el Test de Esfericidad de Bartlett se comprobó si la matriz de correlaciones era una matriz identidad, es decir, si existía ausencia de correlación significativa entre las variables. Se buscaron valores elevados del test con significatividad inferior a 0.05.

Tabla 19: SUB-FASE XII Análisis factorial confirmatorio (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE XII Análisis factorial confirmatorio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprobación que las escalas siguen la estructura factorial esperada 2. Aplicación del modelo de ecuaciones Estructurales –SEM (JORESKOG); Método: Máxima Verosimilitud Robusta (MLM) 3. Aplicación de los ajustes absolutos: Chi Cuadrado, GFI (Goodness Of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) 4. Aplicación de los ajustes relativos: IFI (<i>Incremental Fit Index</i>), CFI (<i>Comparative Fit Index</i>), TLI (<i>Tucker-Lewis Index</i>)

Después de haber realizado el análisis factorial exploratorio (tabla 19), el objetivo era confirmar si la estructura empírica de la escala se correspondía con la teórica. Para ello se realizó un análisis factorial confirmatorio. Este tipo de análisis se encuadra en los modelos de ecuaciones estructurales (Structural

Equation Models, SEM) (Jöreskog, 1970), utilizándose cuando existe información previa sobre la estructura factorial que resulta preciso confirmar.

Según Arias (2008), debía especificarse con anterioridad al análisis, qué factores y qué indicadores formaban el modelo, qué indicadores presentaban saturaciones en cada factor, si existía o no relación entre los factores, y así sucesivamente. El objetivo era obtener estimaciones de cada uno de los parámetros del modelo de medida (saturaciones factoriales, variancias y covariancias de los factores, variancias y, en su caso, covariancias de los errores de medida) que configuraran una matriz de covariancias estimada que reprodujera lo más fielmente la matriz muestral de covariancias observadas.

Una vez especificado el modelo, comprobada la aplicación de la técnica y la muestra adecuada, se seleccionó el método de estimación a usar, para concluir si lo teóricamente propuesto se ajustaba a los datos empíricos. Cuando se usaron ítems con una escala de respuesta tipo Likert, se trató a las puntuaciones como datos categoriales no continuos, ya que fueron en realidad las propiedades de dichas puntuaciones (Jöreskog & Sörbom, 1993). El método recomendado en este caso fué la estimación robusta de máxima verosimilitud (ML), si bien es era necesario cumplir con una serie de requisitos, normalidad de la muestra, control de outliers, tratamiento de datos perdidos, ausencia de multicolinealidad, número mínimo de observaciones. En el caso de que no se cumplieran estas premisas, convenía usar el método de máxima verisimilitud robusta (MLM).

Una vez aplicado el método de estimación de máxima verosimilitud adecuado, se evaluó la adecuación de los modelos sometidos a prueba. Para ello se utilizaron varios índices a la vez. Todos estos índices se juzgaron globalmente a partir de que se alcance o no unos valores establecidos como "correctos". Entre estos índices se pudieron encontrar índices parciales de bondad de ajuste tanto de carácter absoluto (SRMR, GFI, AGFI, PGFI), parsimonioso (RMSEA), predictivo (ECVI, CAIC, BIC) o incremental (CFI, TLI, NFI, PNFI, RNI, PCFI) (Bentler & Bonnet, 1980; Hu & Bentler, 1999; Jackson, 2007).

En este caso, se utilizó una serie de índices tanto de ajuste (GFI, IFI, TLI, CFI) como de error (RMSEA) definiéndolos de la siguiente manera (Hair et al., 2006; Marôco, 2010):

- GFI (Goodness of Fit Index o Índice de Bondad de Ajuste) fué uno de los primeros índices creados para los métodos de estimación ML (Jöreskog & Sörbom, 1996). Este índice explicó la proporción de covarianza, observada entre las variables manifiestas, explicada por el modelo ajustado, y representó el grado de ajuste conjunto aunque no esté ajustada por los grados de libertad
- IFI (Incremental Fit Index) o RFI (Relative Fit Index) representaron una comparación entre el modelo estimado y el modelo nulo o independiente. Los valores oscilan entre 0 y 1, indicando valores altos una buena calidad de ajuste. En este sentido, valores superiores a .90 se consideraron buenos mientras que aquellos superiores a .95 son muy buenos
- TLI índice de ajuste no normado, también conocido como NNFI, fué propuesto por Tucker y Lewis en 1973. No introduce directamente el estadístico χ^2 , sino que lo compara previamente con su esperanza, los grados de libertad del modelo base (g_b) y del modelo en cuestión (g). El modelo era correcto, si la esperanza es aproximadamente igual a la unidad para cualquier tamaño muestral. La cuota superior no es la unidad por lo que valores superiores a 1 tienen a indicar una sobreparametrización del modelo
- CFI (Comparative Fit Index o Índice de Ajuste Comparado) propuesto por Bentler (1995). Tanto este índice como otros suministrados por estos análisis tales como IFI (Incremental Fit Index) o RFI (Relative Fit Index) representan una comparación entre el modelo estimado y el modelo nulo o independiente. Los valores que oscilaban entre 0 y 1, indicaban valores altos, una buena calidad de ajuste. En este sentido, valores superiores a .90 se consideraban buenos, mientras que aquellos superiores a .95 muy buenos
- RMSEA (Root Mean Squared Error of Aproximation o Error de Aproximación Cuadrático Medio) índice que daba cuenta de la discrepancia en grados de libertad, medido en términos de población. Propor-

cionaba intervalos de confianza y la posibilidad de poner a prueba la hipótesis en el análisis de los residuales. El valor era representativo de la bondad de ajuste que podría esperarse si el modelo fuera estimado con la población, considerándose buenos valores <0.05 , razonables o aceptables valores entre 0.05 y 0.08 , mientras que serían valores mediocres aquellos comprendidos entre 0.08 y 1 ; valores >1 deben rechazarse (Arbuckle, 2007)

Acabada la valoración global del modelo, el programa proporcionó ciertas soluciones que condujeron a mejorar los resultados (eliminando ítems o asumiendo un nuevo parámetro, como la correlación antes no tenida en cuenta entre dos factores) y acabó confirmando sobre si la forma hipotetizada acerca de la distribución de los ítems de la escala podía mantenerse y cuáles serían definitivamente los ítems a tener en cuenta en el inventario.

Tabla 20: SUB-FASE XIII Análisis de la fiabilidad (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE XIII Análisis de la fiabilidad	1. Cálculo de la consistencia interna a través de alfa de cronbach 2. Complementación a través del cálculo de: Theta (Θ) de Carmines y la Omega (Ω) de Heise y Bohrnstedt

A partir de este momento se realizó el agrupamiento “definitivo” de ítems por componente de la escala para llevar a cabo los estudios de obtención de la fiabilidad, sobre la escala finalmente delimitada y no sobre formas experimentales previas.

La fiabilidad del cuestionario fué estimada, por razones prácticas, a partir de una única administración del instrumento, y en estos casos se utilizó el procedimiento del cálculo de la consistencia interna. Esta consistió en la correlación entre las puntuaciones de partes distintas de un mismo test o en la co-variación existente entre todos los ítems (tabla 20). En el caso de ítems con una escala tipo Likert, el índice de consistencia interna por excelencia fué el *alpha* de Cronbach (se consideran adecuados valores cercanos a 1).

Como complemento a este índice de consistencia interna se calcularon otros dos indicadores derivados del análisis factorial (Barbero, 2003) como son

la Theta (Θ) de Carmines (Carmines & Zeller, 1979) y la Omega (Ω) de Heise y Bohrnstedt (1970).

Tabla 21: SUB-FASE XIV Validez de criterio (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE XIV Validez de criterio	1. Comprobación de la validez de criterio a través de los coeficientes de correlación de Pearson entre la puntuación de la valoración del programa (ítem 43) y la valoración global media de las escalas y los diferentes factores.

La validez externa de un constructo, se refería al grado en que los resultados (internamente válidos) de un estudio podían ser considerados como válidos para otros casos, por ejemplo, a diferentes personas, lugares o momentos. En otras palabras, se trataba de si los hallazgos pueden ser válidamente generalizados. Con la validación externa del inventario se pretendió corroborar que si el estudio de la misma investigación se llevase a cabo en esos otros casos, se tendrían que obtener los mismos resultados (tabla 21).

Aunque el constructo fué definido en las primeras etapas teóricas y esa definición se vió finalmente respaldada empíricamente a través de unos ítems concretos, en modo alguno debía entenderse que las puntuaciones que se obtuvieran con la escala eran indicativas de dicho constructo o que podían usarse para el objetivo inicialmente planteado. Para llegar a esta conclusión fué necesario obtener las pertinentes evidencias externas de validez. Las evidencias de validez externa se basaron en el estudio de las relaciones entre el test y otros tests que supuestamente medían lo mismo o con otros constructos con los que tendría que mostrar relación (Aera, 1999).

Para comprobar la validez de criterio se calculó los coeficientes de correlación de Pearson entre la puntuación de la valoración del programa (ítem 43) y la valoración global media de las escalas y los diferentes factores.

Tabla 22: SUB-FASE XV Validez convergente-discriminante (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE XV Validez convergente-discriminante	1. Validez convergente: Analizaron las correlaciones entre los cinco factores de la escala de calidad percibida, la valoración media de calidad percibida y la escala de satisfacción a través del coeficiente de Pearson. 2. Validez discriminante: Comprobación de las correlaciones entre los factores que componen la escala de calidad percibida son positivas, moderadas y están significativamente relacionadas

Para estudiar la validez convergente-divergente se analizó las correlaciones entre los factores de la escala de calidad percibida, la valoración media de calidad percibida y la escala de satisfacción a través del coeficiente de Pearson (tabla 22).

4.3.3 Fase III: Resultados de la investigación

En una investigación de este tipo, donde se propuso como una de las técnicas de obtención de información una modalidad de carácter puramente cuantitativo, en este caso el cuestionario, era de esperar que la interpretación de ésta se realizará mediante la aplicación de técnicas de análisis cuantitativo (Bisquerra, 1987).

Tabla 23: SUB-FASE XVI Análisis estadístico de los resultados (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE XVI Análisis estadístico de los resultados	1. Una vez realizado la construcción, aplicación y validación del instrumento se procederá a analizar los resultados estadísticos.

Se analizaron los datos, tras ser tabulados y mecanizados informáticamente, mediante el paquete informático SPSS que posibilitó la puesta en práctica de las técnicas estadísticas precisas para esta investigación (tabla 23).

En primer lugar, se determinó el tipo de datos con los que se encontraron en la investigación, a fin de poder definir las operaciones estadísticas que se realizaron. Se constató la normalidad de las variables, así como la homocedasticidad.

La prueba de Kolmogórov-Smirnov (también prueba K-S) fué una prueba no paramétrica que se utilizó para determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí.

Para verificar la homocedasticidad se recurrió al Test de Levene y prueba M de Box. Si el número de participantes en el estudio era superior a 30, se utilizarían pruebas paramétricas, puesto que como es bien sabido, este tipo de análisis estadístico proporciona resultados perfectamente aceptables (Teorema del límite central) (Pardo & Ruiz, 2002; Pett, 1997).

Entre los estadísticos que se usaron están los de tendencia central, (media y moda) que son índices, cualitativos o cuantitativos, que proporcionan información sobre la posición que ocupa una determinada muestra con respecto a la distribución de valores de una variable. Con variables nominales, el estadístico que más se utilizó fué la moda, que trataba del valor de la variable que más veces se repite, el valor que mayor frecuencia tiene. Por su parte, en variables cuantitativas fué la media el estadístico utilizado siempre que se ajuste a la normalidad.

La siguiente operación que se realizó de las diferentes variables fué la forma de distribución. Esta se analizó de una manera directa a través de las frecuencias, se contabilizó cuantas veces se repitió cada valor de la muestra, y se transformaron las frecuencias absolutas (número de veces que se repite el valor) en frecuencias relativas (porcentajes).

Se utilizaron las tablas de distribución de frecuencias en el estudio de las variables nominales u ordinales, puesto que permitieron analizar los porcentajes de los sujetos de la muestra que optaron por una u otra alternativa de respuesta en cada una de las preguntas del cuestionario.

Tras el análisis descriptivo, se pasó al análisis inferencial que tuvo por objeto constatar el grado de asociación/relación entre las diversas variables controladas. La estadística inferencial se ocupó de la lógica y procedimientos

para la inferencia o inducción de propiedades de una población en base a los resultados obtenidos de una muestra conocida (García, 1994).

Cuando el objetivo de la investigación se centraba en constatar el grado de asociación/relación entre variables nominales y/o ordinales, se tendrían que realizar tablas de contingencia y la prueba de contraste χ^2 . Según García (1994), la técnica del χ^2 medía la bondad del ajuste, cuando se disponía del número observado de personas, objetos o respuestas que pertenecen a cada categoría y del número esperado basado en la hipótesis nula. La prueba de χ^2 medía la existencia o no de una diferencia significativa entre ambos tipos de números o frecuencias.

Continúa el mismo autor hablando de la interpretación, si las frecuencias observadas y esperadas se asemejan, las diferencias serán pequeñas y consiguientemente, el valor de χ^2 será pequeño. Por el contrario, si los valores se alejan entre sí, las diferencias serán grandes y, por tanto, el valor de χ^2 será elevado. Por ello, y hablando en términos generales, se puede afirmar que cuanto mayor sea el valor de χ^2 , mayor será la probabilidad de que las frecuencias observadas no provengan de la población en la que se basa la hipótesis nula (García, 1994).

De este modo, se pudo decir que si el grado de significación del contraste de la prueba del χ^2 es mayor que 0.05, entonces había una independencia entre las variables, es decir, no hay asociación entre ambas. Por el contrario, si es menor, entonces se podría afirmar que existe asociación.

En el caso de datos cuantitativos la correlación fué el método de análisis adecuado cuando se precisa conocer la posible relación entre dos variables de este tipo. Así, el grado de asociación entre dos variables numéricas pudo cuantificarse mediante el cálculo de un coeficiente de correlación. Debe entenderse, no obstante, que el coeficiente de correlación no proporcionó una medida de la causalidad entre ambas variables sino tan sólo del grado de relación entre las mismas.

La medida más habitualmente utilizada para el estudio de la correlación es el coeficiente de correlación lineal de Pearson. El coeficiente de Pearson media el grado de asociación lineal entre dos variables cualesquiera, y podía calcularse dividiendo la covarianza de ambas entre el producto de las desviaciones típicas de las dos variables. Para un conjunto de datos, el valor “r” de este coeficiente podía tomar cualquier valor entre -1 y $+1$. El valor de “r” sería positivo si existiera una relación directa entre ambas variables, esto es, si las dos aumentan al mismo tiempo. Sería negativo si la relación es inversa, es decir, cuando una variable disminuyera a medida que la otra aumentara. Un valor de $+1$ o -1 indicaba una relación lineal perfecta entre ambas variables, mientras que un valor 0 indicaba que no existe relación lineal entre ellas. Hay que tener en consideración que un valor de cero no indicaba necesariamente que no exista correlación, ya que las variables podían presentar una relación no lineal.

Cuando el objeto fué relacionar variables cualitativas con variables cuantitativas se utilizaron diversos procedimientos: comparación de media, prueba T y anova de un factor.

La prueba T permitió constatar hipótesis referidas a la diferencia entre dos medias independientes. Paso previo a este análisis se ha solicitado el estadístico Levene sobre la homogeneidad o igualdad de las varianzas el cual ha permitido asumir o rechazar varianzas iguales. Una vez conocido el grado de significación de esta prueba, se utilizó la información proporcionada por SPSS, bien asumiendo o rechazando la igualdad.

Por otro lado, Anova de un factor comparaba varios grupos en una variable cuantitativa. Se trataba de una generalización de la prueba T para muestras independientes con más de dos muestras. Anova precisaba de dos condiciones para su aplicación, la normalidad de la población y la igualdad de varianzas, la cual se determinaba mediante la prueba de Levene. Tras lo cual, se pedía el estadístico Games-Howell para el supuesto de varianzas desiguales.

La regresión lineal fué una técnica estadística que se utilizó para estudiar la relación entre variables. En la investigación social se usó para una gran variedad de cuestiones. La regresión podría ser simple, relación entre dos variables, o múltiple, más de dos variables, utilizándose para explorar y/o cuantificar la relación entre una variable dependientes y una o varias variables independientes o predictoras, así como para definir una ecuación lineal predictora.

En el análisis de regresión lineal múltiple la construcción de su correspondiente ecuación se realizó seleccionando el “paso a paso”. La finalidad perseguida fué buscar de entre todas las posibles variables explicativas aquellas que más y mejor expliquen a la variable dependiente sin que ninguna de ellas fuera combinación lineal de las restantes. Este procedimiento implicó que: (1) en cada paso solo se introdujera aquella variable que cumpliera unos criterios de entrada; (2) una vez introducida, en cada paso se valoró si alguna de las variables cumplían criterios de salida; y (3), en cada paso se valoró la bondad de ajuste de los datos al modelo de regresión lineal y se calculó los parámetros del modelo verificado en dicho paso. El proceso se inició sin ninguna variable independiente en la ecuación de regresión y el proceso concluyó cuando no quedó ninguna variable fuera de la ecuación que satisficiera el criterio de selección (garantiza que las variables seleccionadas son significativas) y/o el criterio de eliminación (garantizar que una variable seleccionada no es redundante).

- Verificación de los criterios de probabilidad de entrada. El p-valor asociado al estadístico T, o probabilidad de entrada, indicaba así la información proporcionada por cada una de las variables era redundante. Si este era menor que un determinado valor crítico, la variable sería seleccionada. El SPSS por defecto establecía en 0.05 el valor crítico de la probabilidad de entrada. El criterio de tolerancia podría ser aplicado como un criterio adicional a la probabilidad de entrada. Este ayuda a identificar si alguna de las variables del modelo era una combinación lineal de las restantes. Si dicho valor era próximo a 0, la variable analizada sería una combinación lineal de las

restantes variables independientes introducidas. Si el valor de la tolerancia se aproximaba a 1 podría reducir la parte de la variabilidad de Y no explicada por las restantes. En síntesis, si la tolerancia para una variable fuera muy pequeña se excluirá del modelo

- Verificación del criterio de probabilidad de salida. En este caso, si el p-valor asociado al estadístico T, o probabilidad de salida, fuera mayor que un determinado valor crítico, la variable sería eliminada. El SPSS por defecto establecía en 0.1 el valor crítico de la probabilidad de salida (nótese que con la finalidad de que una variable no pudiera entrar y salir de la ecuación en dos pasos consecutivos, el valor crítico de la probabilidad de salida debía ser mayor que el de la probabilidad de entrada). En el caso práctico que se recogía en los resultados puede apreciarse que las dos variables independientes han superado los criterios de entrada y de salida
- Límite al número de pasos. Por último, y para evitar que el proceso de selección se convirtiera en un proceso cíclico se estableció un número límite de pasos. Normalmente este límite era el equivalente al doble del número de variables independientes

Los modelos de ecuaciones estructurales eran una familia de modelos estadísticos multivariantes que permitían estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables. Los modelos de ecuaciones estructurales nacieron de la necesidad de dotar de mayor flexibilidad a los modelos de regresión (Ruiz, Pardo & San Martín, 2010). Se trataba de modelos menos restrictivos que los de regresión por el hecho de permitir incluir errores de medida tanto en las variables criterio (dependientes) como en las variables predictoras (independientes).

La gran ventaja de este tipo de modelos era que permitían proponer el tipo y dirección de las relaciones que se esperaba encontrar entre las diversas variables contenidas en él, para pasar posteriormente a estimar los parámetros que venían especificados por las relaciones propuestas a nivel teórico. Por este motivo se denominaban también modelos confirmatorios, ya que el interés fundamental era “confirmar” mediante el análisis de la muestra las relacio-

nes propuestas a partir de la teoría explicativa que se haya decidido utilizar como referencia.

Para representar un modelo y las relaciones que se deseaban incluir en él se acostumbraba a utilizar diagramas similares a los diagramas de flujo. Estos diagramas se denominaban diagramas causales, gráfico de rutas o diagramas estructurales. El diagrama estructural de un modelo era su representación gráfica y servía de gran ayuda a la hora de especificar el modelo y los parámetros contenidos en él.

Una vez que estimó un modelo era necesario evaluar su calidad. Para ello se utilizaron los estadísticos de bondad de ajuste. Existían tres tipos de estadísticos de bondad de ajuste: los de ajuste absoluto (valoran los residuos), los de ajuste relativo (comparan el ajuste respecto a otro modelo de peor ajuste) y los de ajuste parsimonioso (valoran el ajuste respecto al número de parámetros utilizado). Ninguno de ellos aportó toda la información necesaria para valorar el modelo y habitualmente se utilizaba un conjunto de ellos del que se informa simultáneamente (Schreiber et al., 2006).

Tabla 24: SUB-FASE XVII Elaboración del informe (Fuente: elaboración propia).

SUB-FASES	ACTUACIONES
SUB-FASE XVII Elaboración del informe	1. Desarrollo del informe de tesis doctoral completo con los resultados obtenidos.

La última actuación de todo el proceso de investigación de la tesis doctoral consistió en desarrollar todos los contenidos (tabla 24).

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 Fase I: Construcción del instrumento

El primer paso a la hora de construir un instrumento de evaluación es definir el constructo que quiere evaluarse. Para ello es necesario realizar una revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio lo que permite concretar los componentes que lo integran. La novedad del fin de la investigación y la escasez de instrumentos de valoración de la implantación de programas hace que sea necesario construir un instrumento.

Cuando el objeto de estudio es un concepto amplio, en este caso, valorar la calidad percibida y satisfacción en relación a la implantación de un programa de promoción de una modalidad deportiva, lo más lógico es descomponer ese concepto en diferentes dimensiones/subescalas. Para lo cual, el cuestionario se estructura a partir de seis bloques temáticos. Las dimensiones de la investigación son:

- La primera dimensión, a la que se llamará información y comunicación, pretende obtener información relativa a cómo se ha conocido el programa y evaluación del canal de comunicación centro/profesor y órgano gestor del programa.
- La dimensión el bádminton en la escuela pretende conocer cuál es la situación de esta modalidad deportiva en el centro.
- Recursos didácticos es la tercera dimensión. Intenta conocer la opinión de los profesores implicados en el programa en relación a los recursos facilitados a través del programa.
- La cuarta dimensión, material deportivo, evalúa el material suministrado al centro mediante el programa.
- La formación inicial de los profesores constituye la quinta dimensión del estudio. Sería importante conocer si con la formación que han recibido antes y durante el programa son valorados positivamente.
- La satisfacción con el programa es la última de las dimensiones y formará parte de una escala diferente al tratarse de un constructo

diferente. Profesores satisfechos con el programa harán una mejor labor de difusión del programa y promocionaran la modalidad deportiva.

Variables objeto de estudio

El siguiente paso en la elaboración del cuestionario es la concreción de las diferentes variables, correspondientes a las seis dimensiones definidas anteriormente. Variables que se traducirán en preguntas a realizar en los diferentes cuestionarios con el fin de obtener información relativa a los objetivos de esta parte de la investigación (tabla 25).

Tabla 25: Dimensiones e ítems de la escala de investigación (Fuente: elaboración propia).

DIMENSIONES E ÍTEMS	
INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	
1	Conozco el programa a través de Internet
2	Conozco el programa a través de un e-mail que llegó al centro escolar
3	Conozco el programa a través de otros profesores
4	Conozco el programa a través de información que nos envía nuestra comunidad autónoma
5	La información que he recibido no la ha enviado la Federación
6	La información que tengo en la web es la necesaria para conocer el programa
7	Tengo información sobre la propia entidad que desarrolla el programa (nombre del responsable, dirección, teléfono...)
8	La información que me envían desde la federación acerca del programa es suficiente
9	Me gusta mucho entrar en la web de bádminton porque voy actualizando constantemente mi información acerca del programa
10	Encuentro los contenidos con facilidad dentro de la Web
11	La web del programa Vuela con el Bádminton, me parece muy atractiva y eficaz
12	Las aplicaciones y los elementos que conforman su página web son visualmente atractivos
13	La comunicación entre el coordinador del programa y el profesor del centro es suficientemente fluida
14	Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden rápidamente
15	Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden eficazmente
BÁDMINTON EN LA ESCUELA	
16	Participo en otros programas de promoción deportiva
17	Antes de recibir el programa realizaba unidades didácticas de bádminton
18	He optado por incluir el bádminton en mis clases porque me lo solicitaban mis alumnos
19	Los alumnos juegan más al bádminton en recreos, horas extraescolares,... que antes de recibir el programa
20	Antes de estar inscrito en el programa, el bádminton existía como actividad extraescolar
21	Después de inscribirme en el programa, el bádminton ha sido incluido como actividad extraescolar
RECURSOS DIDÁCTICOS	
22	La unidad didáctica de bádminton es útil para desarrollar mi programación didáctica
23	La unidad didáctica es un manual fácil de interpretar y aplicar en mis clases de educación física
24	No necesito ningún video demostrativo (DVD) para aplicar el manual didáctico en mis clases de educación física

25	La unidad didáctica responde a las necesidades de los profesores
26	La unidad didáctica responde a las necesidades de los alumnos
27	Las imágenes e ilustraciones de la unidad didáctica son lo suficientemente expresivas y adecuadas para su desarrollo
MATERIAL DEPORTIVO	
28	Con el manual de reparación de raquetas puedo arreglar el cordaje de las raquetas correctamente
29	El pack de material recibido es suficiente para desarrollar una clase de educación física
30	El material deportivo es duradero
31	El material deportivo es fácilmente reparable
32	El pack venía totalmente cerrado, embalado y sin ningún desperfecto
33	La llegada del pack de bádminton fué en tiempo y forma, tal y como me habían comunicado
34	Me parece barato el material de bádminton que recibo
35	Puedo acceder con facilidad a los elementos lúdicos o de entretenimiento (como artículos, vídeos, Aplicaciones interactivas, etc)
36	Me parece bueno el material de bádminton que recibo
LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES	
37	Dispongo de formación suficiente para impartir bádminton en mis clases
38	Necesitaría cursos de formación para mejorar mis conocimientos de bádminton
39	Los cursos complementarios que presenta el programa son necesarios para completar mi formación en bádminton
40	He realizado cursos o actividades de formación relacionada con este deporte antes de recibir el programa
41	He realizado cursos o actividades de formación relacionada con este deporte después de recibir el programa
42	Me parece barato el material de bádminton que recibo
43	Me parece bueno el material de bádminton que recibo
44	Es fácil y sencillo solicitar el pack de bádminton para mi centro escolar
LA SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA	
45	Recomendaría el programa a otros profesores de educación física
46	No tengo ninguna queja del programa
47	Me gustaría seguir participando en el programa en ediciones posteriores
48	El programa transmite una imagen de seriedad y confianza

Validación de contenido

Para la selección de los ítems, una vez definidas las dimensiones, se seleccionaron un listado de cuestiones en función de su relevancia en cuanto al contenido y de su viabilidad de aplicación, sin olvidar que son una concreción operativa de éstas. Posteriormente, se realizó la selección de personas externas, un total de dieciséis, que colaboraron en la redacción de las preguntas, las cuales tenían experiencia en el campo científico y práctico del tema a investigar. Este grupo realizó una serie de objeciones y comentarios materializados en una escala que valorase la “idoneidad-congruencia” de los ítems. Además, se posibilitó que los expertos realizasen comentarios adicionales sobre los ítems (tabla 26).

Tabla 26: Cuestionario de validación de expertos (Fuente: Elaboración propia).

Cuestionario para validar por expertos																% aceptación
1. Conozco el programa a través de Internet																75
SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	
Creo que es fundamental captar cual es la difusión del programa a través de Internet																
2. Conozco el programa a través de un e-mail que llegó al centro escolar																81,25
SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
3. Conozco el programa a través de otros profesores																93,75
SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
4. Conozco el programa a través de información que nos envía nuestra comunidad autónoma																56,25
SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	NO	SI	SI	SI	
Esta es quizás una de nuestras asignaturas pendientes, conseguir articular el programa vía CCAA. Esta pregunta podría entrar en contradicción con las preguntas 1 y 2, ya que la información a través de internet o de un e-mail podría provenir de la Comunidad Autónoma. Creo que sería conveniente eliminar esta pregunta o corregir su redacción																
5. Participo en otros programas de promoción deportiva																81,25
SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	
Programa "El Deporte en la Escuela" de la Consejería de Educación en centros educativos públicos																
6. Antes de recibir el programa realizaba unidades didácticas de bádminton																87,5
SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	
En 4º de ESO Es una buena forma de valorar el impacto																
7. La información que he recibido no la ha enviado la Federación																93,75
SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
8. Los alumnos juegan más al bádminton en recreos, horas extraescolares,... que antes de recibir el programa																81,25
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	
El problema es cómo medir esto, es algo subjetivo. Ver relaciones entre ítem 8 y 9.																
9. Antes de estar inscrito en el programa, el bádminton existía como actividad extraescolar																93,75
SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	No	SI	SI	SI	
Ver relaciones entre ítem 8 y 9. Colabora en la valoración del impacto del programa																
10. Después de inscribirme en el programa, el bádminton ha sido incluido como actividad extraescolar																87,5
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
Objetivo fundamental Esta pregunta solo se debería poder contestar en el caso de que hayan respondido "no" a la pregunta 9 (no existía como actividad extraescolar antes de inscribirse en el programa)																
11. La unidad didáctica de bádminton es útil para desarrollar mi programación didáctica																81,25

SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	
Qué se puede entender por útil																	
12. La unidad didáctica es un manual fácil de interpretar y aplicar en mis clases de educación física																	81,25
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
Los ítems 11,12 y 14 hacen referencia a la unidad que se les manda a los profesores desde el programa o a la que tienen ellos preparada																	
13. No necesito ningún video demostrativo (DVD) para aplicar el manual didáctico en mis clases de educación física																	75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	
El apoyo de los medios tecnológicos siempre es positivo y sirve a los alumnos Si lo tuviese sería útil Redactar el enunciado en positivo No creo que deba realizarse en negativo El ítem 13 lo redactaría en positivo																	
14. La unidad didáctica responde a las necesidades de los profesores																	81,25
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
Sigue siendo esta también muy genérica																	
15. La unidad didáctica responde a las necesidades de los alumnos																	81,25
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
A qué necesidades se refiere y que las considera el profesor o el alumno																	
16. Las imágenes e ilustraciones de la unidad didáctica son lo suficientemente expresivas y adecuadas para su desarrollo																	81,25
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
17. Con el manual de reparación de raquetas puedo arreglar el cordaje de las raquetas correctamente																	81,25
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
18. El pack de material recibido es suficiente para desarrollar una clase de educación física																	75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	
Otro enunciado de la pregunta: El pack de material recibido se adapta en cantidad a las características de una clase de educación física Se puede ampliar valorando la aplicación de la unidad didáctica con el material aportado																	
19. El material deportivo es duradero																	75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
Ver comentario de la pregunta 35 No entiendo para qué sirve la pregunta																	
20. El material deportivo es fácilmente reparable																	75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
¿Es pertinente esta pregunta? ¿Sirve para algo? Los ítems 17 y 20 tienen relación, los pondría juntos o los asimilaría en uno solo																	
21. Dispongo de formación suficiente para impartir bádminton en mis clases																	93,75
SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
22. Necesitaría cursos de formación para mejorar mis conocimientos de bádminton																	81,25
SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	
La formación siempre es buena																	
23. Los cursos complementarios que presenta el programa son necesarios para completar mi formación en bádminton																	68,75

SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
Quizás hay que preguntar si: Los cursos de formación complementaria que presenta el programa me proporcionan la formación necesaria. A partir del ítem 21 se abre un itinerario de respuestas--- si digo si no tengo que responder el 22 y desconocería el 23, así que debéis aclarar ese recorrido o si no, poner en el 23 ns/nc																
24. He optado por incluir el bádminton en mis clases porque me lo solicitaban mis alumnos																62,5
SI	SI	NO	SI	NO	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	
Opté por incluir el bádminton en mi programación de secundaria debido a sus características Cuidado con esto, cuántos alumnos, es algo muy subjetivo Iniciativa propia																
25. La comunicación entre el coordinador del programa y el profesor del centro es suficientemente fluida																75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
Importancia del aporte de información cuantitativa que determine el impacto del programa																
26. La llegada del pack de bádminton fué en tiempo y forma, tal y como me habían comunicado																75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	
Esto para qué																
27. El pack venia totalmente cerrado, embalado y sin ningún desperfecto																75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	
Esto para qué																
28. Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden rápidamente																68,75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	
He intentado ponerme en contacto con el responsable vía email y no ha sido posible en un par de ocasiones Incluir sugerencia y aportaciones																
29. Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden eficazmente																81,25
SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
Quizás se podría agrupar o unificar con la anterior pregunta Unificar con la anterior																
30. La información que me envían desde la federación acerca del programa es suficiente																75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
Sobra esta pregunta																
31. He realizado cursos o actividades de formación relacionada con este deporte antes de recibir el programa																81,25
SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	
Otra pregunta sobre formación																
32. He realizado cursos o actividades de formación relacionada con este deporte después de recibir el programa																68,75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	
¿Cuándo vais a pasar el cuestionario? Porque, según cuando sea, el ítem 32, ¿has realizado algún? Puede que tenga que ser ¿tienes pensado realizar?																
33. La información que tengo en la web es la necesaria para conocer el programa																75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
demasiadas preguntas sobre la información del programa																
34. Es fácil y sencillo solicitar el pack de bádminton para mi centro escolar																75
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	
El ítem 34 está relacionado con el 26,27 ¿por qué no los unís?, lo mismo ocurre con el 30 y el 33																
35. Me parece barato el material de bádminton que recibo																62,5
SI	SI	NO	SI	NO	NO	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	

<p>Creo que no es necesaria esta pregunta para conocer la eficacia del programa. La pregunta 36 ya recoge información sobre la percepción del profesor en cuanto a la calidad del material. Igualmente, la pregunta 19 se puede suprimir, puesto que está relacionada con la 36</p> <p>Esto dependerá de si el material lleva un costo o no, y si el profesor de EF debe ser conocedor de ello. Puede resultar una pregunta ambigua</p>															
36. Me parece bueno el material de bádminton que recibo															
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
37. Me gusta mucho entrar en la web de bádminton porque voy actualizando constantemente mi información acerca del programa															
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Cuantificar las entradas, el impacto en programa															
38. La web del programa Vuela con el Bádminton, me parece muy atractiva y eficaz															
SI	SI	NO	NO	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
39. Me gustaría seguir participando en el programa en ediciones posteriores															
SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Creo que sería bueno participar en dicho programa															
40. Encuentro los contenidos con facilidad dentro de la Web															
SI	SI	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	No	SI	NO	SI	SI	SI	SI
En la pregunta 38 ya se ha preguntado si la web es atractiva y eficaz. Por lo que si es eficaz, los contenidos deben encontrarse con facilidad															
41. El programa transmite una imagen de seriedad y confianza															
SI	SI	NO	NO	No	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
42. Puedo acceder con facilidad a los elementos lúdicos o de entretenimiento (como artículos, vídeos, aplicaciones interactivas, etc)															
NO	SI	NO	NO	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
43. Tengo información sobre la propia entidad que desarrolla el programa (nombre del responsable, dirección, teléfono...)															
SI	SI	NO	NO	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
44. Las aplicaciones y los elementos que conforman su página web son visualmente atractivos															
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI
Ya se ha preguntado en la pregunta 38 si la web era atractiva															
45. No tengo ninguna queja del programa															
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
Poner el enunciado en afirmativo en lugar de iniciarlo en negativo															
Atención, envío de material , contacto con el responsable															
46. Recomendaría el programa a otros profesores de educación física															
SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
En este apartado, los expertos podrán incluir nuevos ítems para añadirlos al cuestionario.															
Por último agradecer muy sinceramente tu colaboración como experto en la elaboración de este instrumento de medida															
47. Nuevos ítems añadidos por los expertos															
Necesidad de reedición del programa															
¿Recomendarías este programa a otro compañero o compañera?															
La unidad didáctica está adaptada a las características de los centros escolares (grupos numerosos, clases de menos de una hora,...)															
Posibilidad de competiciones entre centros escolares como mínimo de la provincia.															
Impacto en nº de alumnos.															
El nivel alcanzado por los alumnos es mejor que antes de haber puesto en marcha el programa															

VCB
Quizás añadir alguna pregunta más relacionada con la participación de los alumnos, tanto en cantidad como en calidad
Reducir las preguntas a 30, algunas no son relevantes
¿Repetirías el programa en próximos cursos?
Crees conveniente que la web del programa de bádminton incluya actividades que complementen el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las TIC.
Impacto extraescolar: nº de alumnos que utilizan el pack fuera del horario escolar.
La motivación del alumnado ha sido mayor después que antes de aplicar el programa
Piensas que la evaluación que propone la unidad didáctica es coherente con el objetivo de adquirir hábitos de vida saludables.
Impacto de la WEB: nº de visitas, utilidades.

Finalmente se procedió a realizar un estudio piloto con 10 profesores participantes en el programa, con el objeto de depurar el cuestionario.

5.2 Discusión Fase I: Construcción del instrumento

La presente investigación se desarrolló con el objetivo fundamental de evaluar la calidad percibida y la satisfacción en la implantación de un programa de promoción deportiva. Evaluación realizada a los “usuarios” del mismo, los responsables del programa en los centros educativos. El estudio de estos conceptos, calidad de servicio y satisfacción, debería controlarse de manera continua (Jiang & Wang, 2006; Johnson & Gustavson, 2000) y a lo largo del todo el proceso de aplicación del programa, lo que resulta fundamental para asegurar la consecución y mantenimiento de los estándares definidos al inicio y durante el proceso, al tiempo que permitiría la comparación entre organizaciones, programas y fases del mismo, lo que ratificaría un correcto desarrollo de los procesos de gestión de la calidad (Calabuig et al., 2010). Desgraciadamente una de las limitaciones de este trabajo es la falta de datos relativos a los estándares perseguidos con el diseño y aplicación del programa. Incluso, debe mencionarse que no existen medios de evaluación del programa en ninguna de sus fases. Esto es lo que dio lugar a plantear este trabajo de investigación. Lamentablemente podría afirmarse que es una situación habitual puesto que son casi inexistentes los trabajos de evaluación de programas de actividad física en cualquiera de sus formas.

La investigación tuvo como primer episodio la construcción de un cuestionario que tratase de recoger los aspectos relevantes del programa "Vuela con el Bádminton". Siguiendo las indicaciones Haynes et al. (1995), el primer paso a la hora de construir un instrumento era definir el constructo que quería evaluarse, entendiendo por este el concepto, atributo o variable objeto de medición. Para ello fué necesario realizar una revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio lo que permitió concretar los componentes que lo integran (Carretero-Dios & Pérez, 2005). En este caso, ante la novedad del fin de la investigación y la escasez de instrumentos de valoración de la implantación de programas (Alvira, 1991; Anguera, 1991, 1996; Chacón, et al., 2000), se decidió por construir un instrumento.

Cuando el objeto de estudio es un concepto amplio, en nuestro caso, valorar la calidad percibida y satisfacción en relación a la implantación de un programa de promoción de una modalidad deportiva, lo más lógico es descomponer ese concepto en diferentes dimensiones/subescalas (Vallejo, 2011). Por lo cual, el cuestionario se estructuró a partir de seis bloques temáticos. Las dimensiones iniciales de la investigación fueron: la primera dimensión, "información y comunicación" (ítems 1-15), la segunda "el bádminton en la escuela" (ítems 16-21), la tercera "recursos didácticos" (ítems 22-25), la cuarta dimensión, "material deportivo" (ítems 26-32), la quinta, "la formación de los profesores" (ítems 33-38) y la "satisfacción" con el programa es la última de las dimensiones (ítems 39-42) y formó una escala diferente al tratarse de un constructo diferente. Profesores satisfechos con el programa harán una mejor labor de difusión del programa y promocionaran la modalidad deportiva. Por último se estableció un último ítem (43) que indicaba la valoración final que los profesores hacen del programa.

5.3 Fase II: Validación del instrumento

Análisis descriptivo y de fiabilidad de los ítems del cuestionario

Análisis estadístico de los ítems

Se llevó a cabo el análisis estadístico de los ítems de las escalas. Los criterios para conservar un ítem fueron varios: son considerados ítems ade-

cuados aquellos cuya media no se sitúe a una distancia superior a más/menos una desviación típica de la media de la escala (6.2-2.4 escala calidad percibida; 7-4.6 escala satisfacción), aquellos ítems con una desviación típica mayor que 0.5, los ítems con una asimetría y curtosis menor que ± 1.96 y finalmente, los ítems con un valor mayor o igual a 0,35 en el coeficiente de correlación corregido ítem-total. Se calculó la fiabilidad de cada componente propuesto originalmente por los autores a través el índice de consistencia interna alfa de Cronbach (tabla 27).

Como se puede observar, en general, los índices de asimetría y curtosis son próximos al valor cero, lo que indica semejanza con la curva normal, aunque existen algunos ítems que presentan valores superiores a 1.96 lo que representa un cierto alejamiento de la distribución normal (ítems 29, 40 y 42). Estos resultados permiten la utilización de técnicas factoriales que se realizan a continuación.

Tabla 27: Media (M), desviación típica (DT), Asimetría, Curtosis, correlación ítem-total (R IT-c), alfa de cada escala teórica y la dimensión si algún ítem es eliminado (α sin ítem) de todos los ítems (Fuente: Elaboración propia).

		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>R IT-c</i>	<i>α sin ítem</i>
ESCALA CALIDAD PERCIBIDA							
VAR0001	Conozco el programa a través de Internet.	3.59	2.48	.192	-1.627	.262	.883
VAR0002	Conozco el programa a través de un e-mail que llegó al centro escolar.	4.66	2.62	-.476	-1.578	.047	.890
VAR0003	Conozco el programa a través de otros profesores.	2.80	2.42	.862	-.997	.121	.885
VAR0004	La información que he recibido nos la ha enviado nuestra Comunidad Autónoma.	1.66	1.48	2.458	5.233	.033	.884
VAR0005	La información que he recibido nos la ha enviado la Federación.	5.54	2.20	-1.256	.033	.232	.883
VAR0006	Participo con mi centro en otros programas de promoción deportiva.	5.64	2.01	-1.296	.306	.223	.883
VAR0007	La comunicación entre el coordinador del programa y el profesor del centro es suficientemente fluida.	3.44	2.11	.403	-1.158	.445	.879
VAR0008	Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden rápidamente.	3.99	2.01	.045	-1.048	.575	.876
VAR0009	Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden eficazmente.	4.05	1.98	-.020	-1.045	.544	.877
VAR0010	La información que me envían acerca del programa es suficiente.	4.49	1.99	-.486	-.921	.677	.875
VAR0011	Tengo información sobre la propia entidad que desarrolla el programa (nombre del responsable, dirección, teléfono...)	4.34	2.14	-.220	-1.332	.561	.876
VAR0012	Encuentro los contenidos con facilidad dentro de la Web.	4.88	1.77	-.585	-.516	.633	.876

VAR0013	Las aplicaciones y los elementos que conforman su página web son visualmente atractivos.	4.71	1.56	-.667	.128	.673	.876
VAR0014	La web del programa Vuela con el Bádminton, me parece eficaz.	4.88	1.58	-.689	.005	.729	.875
VAR0015	La información que tengo en la web es la necesaria para conocer el programa.	4.93	1.71	-.666	-.345	.688	.875
VAR0016	Antes de participar en el programa realizaba unidades didácticas de bádminton.	5.64	2.00	-1.293	.290	.082	.885
VAR0017	Los alumnos juegan más al bádminton en recreos, horas extraescolares,... que antes de participar en el programa.	4.16	2.06	-.217	-1.226	.337	.880
VAR0018	He incluido el bádminton dentro de mi programación didáctica después de participar en el programa.	4.10	2.57	-.131	-1.703	.282	.882
VAR0019	Antes de participar en el programa, el bádminton existía como actividad extraescolar.	2.69	2.47	.986	-.848	-.174	.891
VAR0020	Después de participar en el programa, el bádminton ha sido incluido como actividad extraescolar.	2.24	1.96	1.410	.580	.185	.883
VAR0021	He optado por incluir el bádminton en mis clases porque me lo solicitaban mis alumnos.	2.94	2.15	.631	-1.040	.246	.882
VAR0022	La unidad didáctica de bádminton es útil para desarrollar mi programación didáctica.	5.69	1.48	-1.033	.369	.492	.879
VAR0023	La unidad didáctica es de fácil aplicación en mis clases de educación física.	5.55	1.58	-1.045	.290	.485	.879
VAR0024	El video demostrativo es necesario para mis clases de educación física.	4.22	1.86	-.271	-.864	.526	.877
VAR0025	Las imágenes e ilustraciones de la unidad didáctica son lo suficientemente expresivas y adecuadas para su desarrollo.	5.11	1.53	-.804	.405	.624	.877
VAR0026	El pack de material deportivo es suficiente para desarrollar la unidad didáctica.	4.36	2.01	-.303	-1.255	.521	.877
VAR0027	El material deportivo es duradero.	3.72	1.88	.044	-1.190	.496	.878
VAR0028	El material deportivo es fácilmente reparable.	3.70	1.68	.044	-.980	.485	.878
VAR0029	El material deportivo venía en perfectas condiciones.	6.03	1.56	-2.632	5.923	.407	.880
VAR0030	La llegada del pack de bádminton fué en tiempo y forma.	5.20	2.13	-.928	-.533	.412	.879
VAR0031	Es fácil solicitar el pack de bádminton.	5.27	1.80	-1.017	.179	.451	.879
VAR0032	Me parece bueno el material de bádminton que recibí.	5.01	1.80	-.838	-.184	.579	.877
VAR0033	Con el manual de reparación de raquetas puedo arreglar el cordaje con facilidad.	4.23	1.86	-.354	-.808	.489	.878
VAR0034	Dispongo de formación suficiente para impartir bádminton en mis clases.	5.22	1.49	-.703	.095	.230	.881
VAR0035	Necesitaría cursos de formación para mejorar mis conocimientos de bádminton.	5.15	1.80	-.857	-.099	.027	.885
VAR0036	Los cursos de formación complementaria que presenta el programa, me proporcionan la información necesaria.	4.32	1.56	-.602	.131	.416	.879
VAR0037	He realizado cursos o actividades de formación relacionada con este deporte, antes de recibir el programa.	4.03	2.47	-.031	-1.636	.063	.887
VAR0038	He realizado cursos o actividades de formación relacionada con este deporte después de recibir el programa.	2.13	1.98	1.615	1.156	.147	.884
ESCALA SATISFACCIÓN							
VAR0039	Estoy satisfecho con el programa en general.	5.34	1.30	-1.102	1.302	.769	.876
VAR0040	Me gustaría seguir participando en el programa en ediciones posteriores.	6.28	1.20	-2.185	5.098	.508	.879
VAR0041	El programa transmite una imagen de seriedad y confianza.	5.64	1.38	-1.228	1.493	.608	.877

VAR0042	Recomendaría el programa a otros profesores de educación física	6.17	1.30	-1.931	3.622	.600	.878
---------	---	------	------	--------	-------	------	------

Tras el análisis estadístico de los ítems, se conservaron un total de 22 ítems para la escala de calidad percibida y 4 ítems para la escala de satisfacción (tabla 28).

Tabla 28: Media (M), desviación típica (DT), Asimetría, Curtosis, correlación ítem-total (R IT-c), alfa de cada escala teórica y la dimensión si algún ítem es eliminado (α sin ítem) de los ítems que permanecen tras el análisis estadístico (Fuente: Elaboración propia).

		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>R IT-c</i>	<i>α sin ítem</i>
ESCALA CALIDAD PERCIBIDA							
VAR0007	La comunicación entre el coordinador del programa y el profesor del centro es suficientemente fluida.	3.44	2.11	.403	-1.158	.463	.920
VAR0008	Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden rápidamente.	3.99	2.01	.045	-1.048	.638	.916
VAR0009	Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden eficazmente.	4.05	1.98	-.020	-1.045	.579	.917
VAR0010	La información que me envían acerca del programa es suficiente.	4.49	1.99	-.486	-.921	.680	.915
VAR0011	Tengo información sobre la propia entidad que desarrolla el programa (nombre del responsable, dirección, teléfono...)	4.34	2.14	-.220	-1.332	.561	.918
VAR0012	Encuentro los contenidos con facilidad dentro de la Web.	4.88	1.77	-.585	-.516	.643	.916
VAR0013	Las aplicaciones y los elementos que conforman su página web son visualmente atractivos.	4.71	1.56	-.667	.128	.676	.916
VAR0014	La web del programa Vuela con el Bádminton, me parece eficaz.	4.88	1.58	-.689	.005	.731	.915
VAR0015	La información que tengo en la web es la necesaria para conocer el programa.	4.93	1.71	-.666	-.345	.681	.915
VAR0022	La unidad didáctica de bádminton es útil para desarrollar mi programación didáctica.	5.69	1.48	-1.033	.369	.488	.919
VAR0023	La unidad didáctica es de fácil aplicación en mis clases de educación física.	5.55	1.58	-1.045	.290	.465	.919
VAR0024	El video demostrativo es necesario para mis clases de educación física.	4.22	1.86	-.271	-.864	.462	.920
VAR0025	Las imágenes e ilustraciones de la unidad didáctica son lo suficientemente expresivas y adecuadas para su desarrollo.	5.11	1.53	-.804	.405	.624	.917
VAR0026	El pack de material deportivo es suficiente para desarrollar la unidad didáctica.	4.36	2.01	-.303	-1.255	.560	.918
VAR0027	El material deportivo es duradero.	3.72	1.88	.044	-1.190	.592	.917
VAR0028	El material deportivo es fácilmente reparable.	3.70	1.68	.044	-.980	.558	.918
VAR0029	El material deportivo venía en perfectas condiciones.	6.03	1.56	-2.632	5.923	.453	.919
VAR0030	La llegada del pack de bádminton fué en tiempo y forma.	5.20	2.13	-.928	-.533	.500	.919
VAR0031	Es fácil solicitar el pack de bádminton.	5.27	1.80	-1.017	.179	.551	.918

VAR0032	Me parece bueno el material de bádminton que recibo.	5.01	1.80	-.838	-.184	.649	.916
VAR0033	Con el manual de reparación de raquetas puedo arreglar el cordaje con facilidad.	4.23	1.86	-.354	-.808	.524	.918
VAR0036	Los cursos de formación complementaria que presenta el programa, me proporcionan la información necesaria.	4.32	1.56	-.602	.131	.427	.920
ESCALA SATISFACCIÓN							
VAR0039	Estoy satisfecho con el programa en general.	5.34	1.30	-1.102	1.302	.769	.876
VAR0040	Me gustaría seguir participando en el programa en ediciones posteriores.	6.28	1.20	-2.185	5.098	.508	.879
VAR0041	El programa transmite una imagen de seriedad y confianza.	5.64	1.38	-1.228	1.493	.608	.877
VAR0042	Recomendaría el programa a otros profesores de educación física	6.17	1.30	-1.931	3.622	.600	.878

Análisis de la estructura interna **Análisis factorial de la escala**

Para conocer la estructura factorial empírica de la escala de calidad percibida, se realizó un análisis factorial exploratorio sobre los 22 ítems resultantes tras el análisis estadístico de los mismos, por el método de extracción de componentes principales y posterior rotación Varimax. Antes de realizar el análisis, se calculó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett. El índice KMO mostró un valor de .815 y el test de Bartlett resultó estadísticamente significativo ($\chi^2_{231} = 1826.928$; $p < .001$), lo que llevó a concluir que la aplicación del análisis factorial resultaba pertinente. La estructura dimensional resultante está conformada por cinco factores (web, material, comunicación, recepción recursos materiales y recursos didácticos) que conjuntamente explican un 70.85% de la varianza (tabla 29).

Tabla 29. Estructura factorial rotada, comunales, autovalores, alfa de Cronbach y porcentaje de varianza explicada por cada factor (Fuente: Elaboración propia).

		1	2	3	4	5	h^2
VAR00011	Tengo información sobre la propia entidad que desarrolla el programa (nombre del responsable, dirección, teléfono...)	.543					.556
VAR00012	Encuentro los contenidos con facilidad dentro de la Web.	.835					.790
VAR00013	Las aplicaciones y los elementos que conforman su página web son visualmente atractivos.	.885					.862
VAR00014	La web del programa Vuela con el Bádminton, me parece eficaz.	.865					.870
VAR00015	La información que tengo en la web es la necesaria para conocer el programa.	.861					.840
VAR00024	El video demostrativo es necesario para mis clases de educación física.	.532					.581
VAR00025	Las imágenes e ilustraciones de la unidad didáctica son lo suficientemente expresivas y adecuadas para su desarrollo.	.503					.615
VAR00026	El pack de material deportivo es suficiente para desarrollar la unidad didáctica.		.612				.500
VAR00027	El material deportivo es duradero.		.771				.693
VAR00028	El material deportivo es fácilmente reparable.		.765				.686
VAR00032	Me parece bueno el material de bádminton que recibo.		.663				.702
VAR00033	Con el manual de reparación de raquetas puedo arreglar el cordaje con facilidad.		.579				.555
VAR00007	La comunicación entre el coordinador del programa y el profesor del centro es suficientemente fluida.			.850			.754
VAR00008	Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden rápidamente.			.862			.871
VAR00009	Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden eficazmente.			.887			.877
VAR00010	La información que me envían acerca del programa es suficiente.			.537			.643
VAR00029	El material deportivo venía en perfectas condiciones.				.788		.713
VAR00030	La llegada del pack de bádminton fue en tiempo y forma.				.788		.730
VAR00031	Es fácil solicitar el pack de bádminton.				.560		.559
VAR00022	La unidad didáctica de bádminton es útil para desarrollar mi programación didáctica.					.874	.872
VAR00023	La unidad didáctica es de fácil aplicación en mis clases de educación física.					.905	.891
VAR00036	Los cursos de formación complementaria que presenta el programa, me proporcionan la información necesaria.					.516	.427
% Varianza explicada		20,351	15,515	14,306	10,380	10,305	70,858
Autovalor		8,544	2,633	2,065	1,262	1,085	
Alfa de Cronbach		.897	.847	.884	.787	.769	.921

Tabla 30. Operaciones realizadas para calcular los indicadores Theta (Θ) de Carmines y Omega (Ω) (Fuente: Elaboración propia).

$$2 \sum r = 162.484$$

[illegible]

163

	h^2
VAR00007	0.754
VAR00008	0.871
VAR00009	0.877
VAR00010	0.643
VAR00011	0.556
VAR00012	0.79
VAR00013	0.862
VAR00014	0.87
VAR00015	0.84
VAR00022	0.872
VAR00023	0.891
VAR00024	0.581
VAR00025	0.615
VAR00026	0.5
VAR00027	0.693
VAR00028	0.686
VAR00029	0.713
VAR00030	0.73
VAR00031	0.559
VAR00032	0.702
VAR00033	0.555
VAR00036	0.427

Total 15.587

La estructura factorial empírica de la escala de satisfacción se realizó mediante un análisis factorial exploratorio sobre los 4 ítems resultantes tras el análisis estadístico de los mismos, por el método de extracción de componentes principales y posterior rotación Varimax. Antes de realizar el análisis, se calculó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el

test de esfericidad de Bartlett. El índice KMO mostró un valor de .805 y el test de Bartlett resultó estadísticamente significativo ($\chi^2_6 = 276,368$; $p < .001$), lo que llevó a concluir que la aplicación del análisis factorial resultaba pertinente. La estructura dimensional resultante está conformada por un solo factor que explica un 77,24% de la varianza.

La fiabilidad del instrumento resultante medida con alpha de Cronbach fué de .901. Como complemento a este índice de consistencia interna se calcularon otros dos indicadores derivados del análisis factorial como son la Theta (Θ) de Carmines (Carmines & Zeller, 1979) y la Omega (Ω) de Heise y Bohrnstedt (1970). Para los datos con los que se han trabajado, Θ alcanza un valor de .9018 y Ω de .92 (tabla 31).

Tabla 31. Operaciones realizadas para calcular los indicadores Theta (Θ) de Carmines y Omega (Ω) (Fuente: Elaboración propia).

$$\Theta = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{1}{\lambda}\right) = \frac{4}{3} \left(1 - \frac{1}{3.09}\right) = 0.9018$$

$$\Omega = 1 - \frac{n - \sum h^2}{n + (2 \sum r)} = 1 - \frac{4 - 3.089}{4 + (8.348)} = 0.92$$

$\lambda = 3.09$

	h^2
VAR00039	.769
VAR00040	.731
VAR00041	.742
VAR00042	.847

Total 3.089

$2 \sum r = 8.348$

	VAR00039	VAR00040	VAR00041	VAR00042
Correlación VAR00039		0.666	0.698	0.719
VAR00040	0.666		0.584	0.759
VAR00041	0.698	0.584		0.748
VAR00042	0.719	0.759	0.748	

2.083 2.009 2.03 2.226 8.348

Análisis factorial confirmatorio

Para comprobar que las escalas sigue la estructura factorial esperada, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS. Los parámetros fueron estimados mediante el método de máxima verosimilitud robusta (MLM). Para evaluar la adecuación de los modelos sometidos a prueba, se optó por la valoración conjunta de un grupo de índices.

El ajuste de cada una de las escalas fué evaluado con una combinación de índices de ajuste absolutos y relativos.

En la tabla 32 se recogen la información proporcionada por los índices de ajuste utilizados en el análisis de los dos modelos examinados: el modelo resultante del análisis factorial exploratorio (modelo inicial) (figura 23) y el modelo con unos adecuados índices de ajuste y una buena fiabilidad (modelo corregido) (figura 24). El modelo final está formado por cinco factores y 12 ítems (figura 23).

Tabla 32. Tabla de indicadores de ajuste y error del análisis factorial confirmatorio (Fuente: Elaboración propia).

	RMSEA	GFI	IFI	TLI	CFI	χ^2	gl	χ^2/gl
Modelo inicial	.099	.779	.881	.859	.878	411.155	199	2.066
Modelo corregido	.075	.915	.975	.962	.975	70.444	44	1.601

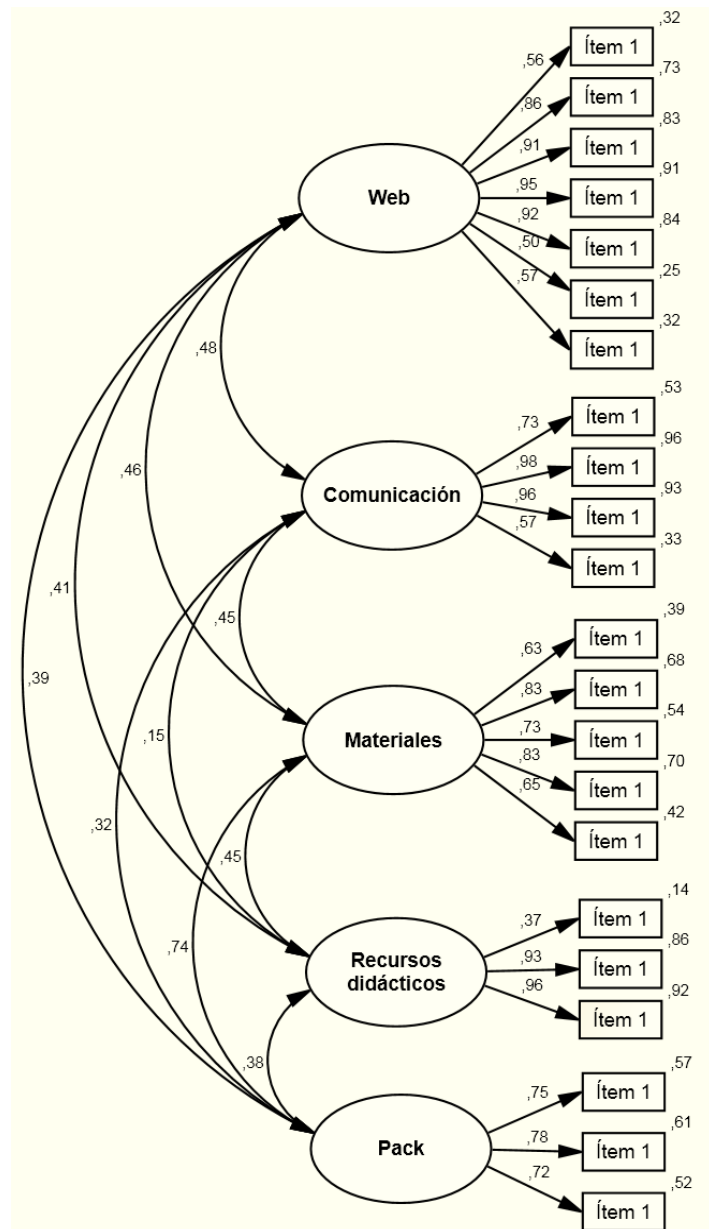


Figura 23. Modelo análisis factorial exploratorio (Fuente: Elaboración propia).

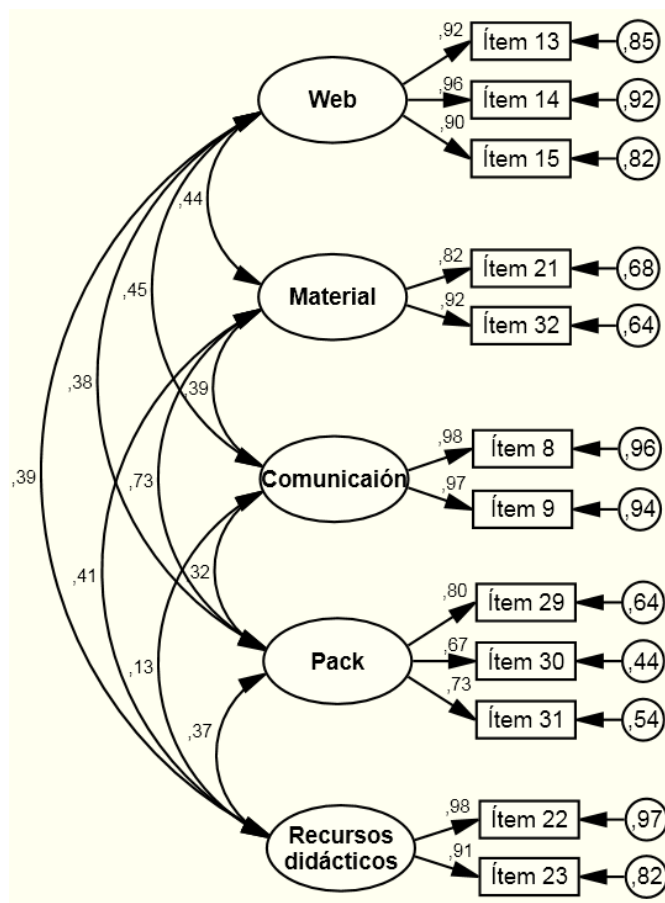


Figura 24. Modelo corregido (Fuente: Elaboración propia).

En la tabla 33 se recogen la información proporcionada por los índices de ajuste utilizados en el análisis del modelo examinado en el caso de la escala de satisfacción.

Tabla 33. Tabla de indicadores de ajuste y error del análisis factorial confirmatorio (Fuente: Elaboración propia).

	RMSEA	GFI	IFI	TLI	CFI	χ^2	gl	χ^2/gl
Modelo inicial	.134	.942	.965	.958	.965	14.741	5	2.984

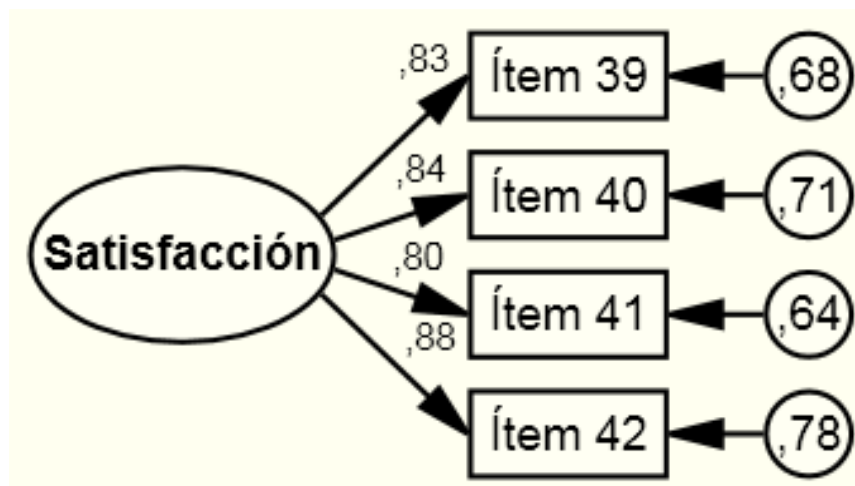


Figura 25. Modelo análisis factorial exploratorio (Fuente: Elaboración propia).

Análisis de la fiabilidad

Análisis de fiabilidad de las dimensiones de la escala

La consistencia interna de las escala fué evaluada con el alfa de Cronbach. Puede observarse en la tabla 35, la consistencia interna de cada uno de los factores que componen la escala da calidad percibida. Ambas escalas presentan una consistencia interna buena, .874 para la escala de calidad percibida y .901 para la escala de satisfacción.

Validez externa: validez de criterio y validez convergente discriminante

La validez de externa del instrumento se puede realizar por diversos procedimientos como son relacionar los resultados del test con un criterio externo (validez de criterio), o con otros tests que supuestamente miden lo mismo o con otros constructos con los que tendría que mostrar relación (validez convergente).

Para comprobar la validez de criterio se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre la puntuación de la valoración del programa (ítem 43) y la valoración global media de las escalas y los diferentes factores. El resultado muestra una correlación significativa entre las variables, lo que demuestra la existencia de la validez de criterio (tabla 34).

Tabla 34. Correlación valoración global y satisfacción del programa y los diferentes factores resultantes (Fuente: Elaboración propia).

	WEB	MATERIAL	COMUNICACIÓN	PACK	RECURSOS DIDÁCTICOS	CALIDAD PERCIBIDA	SATISFACCIÓN
VAR 43	.349**	.534**	.253**	.507**	.313**	.562**	.802**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para estudiar la validez convergente se analizaron las correlaciones entre los cinco factores de la escala de calidad percibida, la valoración media de calidad percibida y la escala de satisfacción a través del coeficiente de Pearson. Las correlaciones entre los factores (web, material, comunicación, pack y recursos didácticos) que componen la escala de calidad percibida son positivas, moderadas y están significativamente relacionadas, lo que demuestra la existencia de validez discriminante, ya que los resultados dicen que se trata de factores relacionados pero conceptualmente diferentes. Por el contrario, al correlacionar los factores de calidad percibida con la valoración media obtenida en la escala, se obtienen por lo general unas correlaciones altas y significativas, exceptuando el caso de recursos didácticos y calidad percibida, lo que demuestra una validez convergente. De la misma forma, se puede observar que la correlación calidad percibida y satisfacción presenta correlaciones significativas, positivas y moderadamente altas.

Tabla 35. Correlaciones entre los factores y consistencia interna (en la diagonal) (Fuente: Elaboración propia).

Factores	Web	Material	Comunicación	Pack	Recursos didácticos	Calidad percibida	Satisfacción
Web	(.949)	.404**	.429**	.338**	.355**	.751**	.500**
Material		(.851)	.351**	.574**	.361**	.758**	.563**
Comunicación			(.972)	.276**	.126	.638**	.403**
Pack				(.787)	.328**	.745**	.563**
Recursos didácticos					(.940)	.573**	.428**
Calidad percibida						(.874)	.707**
Satisfacción							(.901)

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

5.4 Discusión Fase II: Validación del instrumento

En la fase II se llevó a cabo el análisis estadístico de los ítems de las escalas que tiene como fin garantizar que tengan la capacidad de poner de manifiesto las diferencias existentes entre los individuos. Por ello, el objetivo es conseguir un grupo de ítems que maximice la varianza del test, seleccionando aquellos con un elevado poder de discriminación, alta desviación típica, y con puntuaciones medias de respuesta situadas entorno al punto medio de la escala (Bolle & Long, 1993; Carretero-Dios & Pérez, 2005; Nunnally & Bernstein, 1995).

Los criterios para conservar un ítem fueron varios, los primeros son que la puntuación media de los ítems debía estar en torno al punto medio de la escala (6.2-2.4 escala calidad percibida; 7-4.6 escala satisfacción) y la desviación típica fué superior a 1, lo que demuestra la normalidad de los resultados según Carretero-Dios y Pérez (2005). Además, los valores de asimetría y curtosis fueron inferiores a 2 lo que indicaba una distribución normal de los datos (Bollen & Long, 1993). A continuación y para calcular la discriminación de los ítems, se recurrió al coeficiente de correlación corregido entre la puntuación en el ítem y la total. Este procedimiento busca aumentar la consistencia interna de la escala. Se consideraron adecuados valores mayores o iguales a 0,25-0,35 (Nunnally & Bernstein, 1995). Con ello se pretendía suprimir aquellos ítems que generen respuestas demasiado unánimes y poco discriminativas (Streiner & Norman, 1995).

Una vez se seleccionaron los ítems a través de los diversos filtros iniciales, el objetivo siguiente era comprobar si estos empíricamente se agrupan, tal y como teóricamente se había predicho en el diseño del cuestionario. En este momento la meta es explorar la estructura interna de la escala, su dimensionalidad o forma de agruparse los ítems (Elosua, 2003). La escala inicial se construyó alrededor de dos escalas y seis bloques temáticos: "información y comunicación", "el bádminton en la escuela", "recursos didácticos", "material deportivo", "la formación de los profesores" y la "satisfacción", que formó una escala diferente. Para comprobar la agrupación se utilizó el análisis factorial exploratorio. Dicho análisis proporcionó los

agrupamientos de las variables que componen el cuestionario en función de criterios matemáticos basados en la correspondencia entre estos para que posteriormente sean interpretados. El análisis factorial exploratorio sólo “agrupa” correlaciones similares, pero esta agrupación puede ser debida a más elementos que los propiamente conceptuales. Existen distintos “tipos” de análisis factoriales exploratorios a poder usar, al igual que de rotaciones. Con un número de ítems superior a 20, se recomienda el uso del análisis de componentes principales (ACP) (Cortina, 1993). El procedimiento de rotación utilizado fué Varimax, a pesar de que se aconseja para casos en que los factores no están relacionados. Se optó por este debido al interés teórico de separar, en la medida de lo posible, los factores resultantes, a pesar de constatar la relación de los factores (Carretero-Dios & Pérez, 2007).

Previo a una correcta aplicación del análisis factorial exploratorio es necesario contrastar que los ítems deben encontrarse relacionados entre sí; es decir, la matriz de correlaciones debe ser tal que puedan “localizarse” agrupamientos relevantes entre variables. Por ello es necesario realizar antes de la aplicación del análisis el cálculo de unos estimadores que aseguren que la matriz de correlaciones es la apropiada (Cortina, 1993), siendo las pruebas de elección la de esfericidad de Bartlett y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). El resultado de esta prueba dio la pertinencia del proceso en las dos escalas (calidad percibida y satisfacción) al presentar valores altos, puesto que Kaiser (1974) aconseja la aceptación de valores por encima de 0.5.

El resultado del análisis estadístico de los ítems y el análisis factorial exploratorio de la escala de satisfacción confirmó la existencia de un solo factor, con lo que se respalda matemáticamente la construcción de esta escala. Por lo que se refiere al instrumento que mide la calidad percibida, el análisis factorial exploratorio produjo como resultado la existencia de cinco factores (web, material, comunicación, recepción recursos materiales y recursos didácticos) que conjuntamente explican un 70.85% de la varianza.

Llama la atención la desaparición de la propuesta inicial del cuestionario de dos factores que a priori podían suponerse como elementos que

condicionan la calidad percibida y el desarrollo del programa y que son: la formación del profesorado y el bádminton en la escuela. De la misma forma todos los ítems que componían la dimensión "información" han desaparecido puesto que no pasaron los filtros iniciales, concretamente porque la correlación ítem-total era muy baja. Solamente el ítem 36, perteneciente a formación del profesorado, pasó los filtros iniciales y se incluyó, después del análisis factorial exploratorio, en el factor recursos didácticos.

Debe destacarse la aparición de dos factores tras la realización del análisis factorial exploratorio, que si bien a priori no suponían esta consideración, surgieron como piezas relevantes de la calidad percibida del programa: web y recepción de los recursos materiales.

La consistencia interna de la escala fué medida alpha de Cronbach, obteniendo un valor de .921, resultado que se puede calificar, siguiendo a George y Mallery (1995), de excelente, quienes indican que si el alpha es mayor que 0,9, el instrumento de medición es excelente; en el intervalo 0,9-0,8, el instrumento es bueno; entre 0,8- 0,7, el instrumento es aceptable; en el intervalo 0,7- 0,6, el instrumento es débil; entre 0,6-0,5, el instrumento es pobre; y si es menor que 0,5, no es aceptable. Como complemento a este índice de consistencia interna se calcularon otros dos indicadores derivados del análisis factorial como son la Theta (Θ) de Carmines (Carmines & Zeller, 1979) y la Omega (Ω) de Heise y Bohrnstedt (1970), siendo ambos coeficientes estimados superiores de alpha de Cronbach. Los resultados obtenidos confirmaron el supuesto $\chi^2 < \Theta < \Omega$ (.921<.93<.96), lo que demuestra una buena fiabilidad del instrumento.

Por lo que se refiere a la escala de satisfacción, la fiabilidad del instrumento resultante fué medida con alpha de Cronbach, obteniendo un valor de .901. Al igual que la escala de calidad percibida puede ser calificada de excelente, siguiendo el criterio de George y Mallery (1995). Los valores de Theta (Θ) de Carmines (Carmines & Zeller, 1979) y la Omega (Ω) de Heise y Bohrnstedt (1970) fueron calculados igualmente y alcanzaron para Θ un valor

de .9018 y de .92 para Ω , cumpliéndose el supuesto $\chi^2 < \theta < \Omega$, lo que demuestra la fiabilidad del instrumento.

A continuación se procedió a comprobar que las escalas seguían la estructura factorial esperada, para lo que se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS. Los parámetros fueron estimados mediante el método de máxima verosimilitud (MLM). Para evaluar la adecuación de los modelos sometidos a prueba, se optó por la valoración conjunta de un grupo de índices (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). El ajuste de cada una de las escalas se evaluó con una combinación de índices de ajustes absolutos y relativos. Entre los ajuste absolutos se encuentra el estadístico chi cuadrado, puesto que es sensible al tamaño de la muestra, se utilizó también la ratio entre chi cuadrado y grados de libertad (χ^2/df) para probar los modelos (Jöreskog, 1969). En un modelo "perfecto", esta ratio tendrá valor 1.0 y las ratios por debajo de 2.0 se consideran aceptables (Carmines & McIver, 1981). Por su parte Hu y Bentler (1999) consideran que un modelo considerado perfecto su valor sería de 1.00 y las ratios por debajo de 2.00 se considerarán como indicadores de un muy buen ajuste del modelo, mientras que valores por debajo de 5.00 son considerados como aceptables. Los resultados obtenidos permiten decir que se tienen dos buenos modelos, siendo mejor el modelo de calidad percibida.

Siguiendo con la evaluación de la adecuación de los modelos sometidos a prueba, fueron seleccionados otros índices de ajuste. El GFI (Goodness Of Fit Index) es un índice de ajuste absoluto que indica la cantidad relativa de varianza y covarianza reproducida por el modelo específico comparado con el modelo saturado y cuyo valor debe ser igual o superior a .90, para considerar aceptable el ajuste de un modelo. Sin embargo, este índice absoluto está afectado por el tamaño de la muestra al estar basado en variaciones simples del chi cuadrado, por lo que se ha usado el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) que minimiza este problema. El RMSEA es un índice de ajuste absoluto cuyos valores de .06 o menores indican un ajuste excelente y los valores de 0.8 o menores indican un buen ajuste (Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999; Jöreskog & Sörbom, 1993).

En lo que respecta a los índices relativos fueron seleccionados el IFI (Incremental Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) y el CFI (Comparative Fit Index) para evaluar el ajuste del modelo. Los valores de los índices IFI, TLI y CFI deben ser iguales o superiores a 0.90 para considerar aceptable el ajuste de un modelo (Bentler, 1995), aunque pueden ser considerados como admisibles valores superiores a .85, aunque lo ideal son valores superiores a .90 (Ntoumanis, 2001).

Los resultados de los modelos finales son correctos, todos los índices de ajuste están dentro de la normas, afirmando que se disponen de unas herramientas buenas para el trabajo pretendido.

Posteriormente se volvió a evaluar la consistencia interna de las escalas, puesto que según Carretero-Dios y Pérez (2005) este momento cuando debe tener el agrupamiento "definitivo" de ítems por componente para llevar a cabo los estudios de obtención de evidencias externas de validez. Por ello, es justo en este momento donde la estimación de la fiabilidad alcanza su relevancia. En el caso de ítems con una escala tipo Likert, como ocurre en esta investigación, el índice de consistencia interna por excelencia es el alpha de Cronbach. Los resultados obtenidos en ambas escalas con este índice presentan una consistencia interna buena, .874 para la escala de calidad percibida y .901 para la escala de satisfacción.

A continuación se procedió a determinar la validez de externa del instrumento por diversos procedimientos como son relacionar los resultados del test con un criterio externo (validez de criterio), o con otros tests que supuestamente miden lo mismo o con otros constructos con los que tendría que mostrar relación (validez convergente) (Carretero-Dios & Pérez, 2005).

Para comprobar la validez de criterio se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre la puntuación de la valoración del programa (ítem 43) y la valoración global media de las escalas y los diferentes factores. El

resultado muestra una correlación significativa entre las variables, lo que demuestra la existencia de la validez de criterio.

Para estudiar la validez convergente se analizaron las correlaciones entre los cinco factores de la escala de calidad percibida, la valoración media de calidad percibida y la escala de satisfacción a través del coeficiente de Pearson. Las correlaciones entre los factores (web, material, comunicación, pack y recursos didácticos) que componen la escala de calidad percibida son positivas, moderadas y están significativamente relacionadas, lo que demuestra la existencia de validez discriminante, ya que los resultados dicen que se trata de factores relacionados pero conceptualmente diferentes (Bearden & Teel, 1993; MacEvily & Zaheer, 1999). Por el contrario, al correlacionar los factores de calidad percibida con la valoración media obtenida en la escala, se obtienen por lo general unas correlaciones altas y significativas, exceptuando el caso de recursos didácticos y calidad percibida, lo que demuestra una validez convergente. De la misma forma, se puede observar que la correlación calidad percibida y satisfacción, siguiendo el criterio de Luque (2000) por el cual ninguna de las correlaciones es mayor que 0.9, viene a corroborarse la existencia de este tipo de validez.

5.5 Fase III: Resultados de la investigación

Perfil de la muestra

Los profesores responsables de los diferentes centros que participan en el programa son mayoritariamente hombres (81.7%). La edad media es de 40 ± 7.71 y la experiencia es de 15.77 ± 8.45 . No se han encontrado diferencias al relacionar la variable sexo con la edad y con la experiencia ($p=.540$; $p=.527$) (tabla 36).

Tabla 36. Relación sexo con las variables edad y experiencia. Media, desviación típica, prueba de Levene, prueba T, nivel de significación y tamaño del efecto (Fuente: Elaboración propia).

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	F	Sig.	t	Sig.	d
Edad	Hombre	82	41.1829	8.13031	6.136	.015	1.101	.278	.25
	Mujer	17	39.4706	5.23352					
Experiencia	Hombre	82	16.2317	8.99286	10.174	.002	1.745	.088	.36
	Mujer	17	13.5882	4.71777					

La titulación de los profesores responsables del programa en los centros es mayoritariamente de Educación Física, bien sea Diplomado o Licenciado. No existen diferencias en relación al sexo y la titulación académica ($p=.229$) (tabla 37).

Tabla 37. Sexo y titulación académica. Porcentajes, prueba de Chi cuadrado, nivel de significación y tamaño del efecto (Fuente: Elaboración propia).

		Titulación				χ^2	df	Sig.	ϕ
		Diplomado E.F.	Diplomado	Lcdo. E.F.	Licenciado				
Sexo	Hombre	34.8%	7.9%	36.0%	21.3%	4.323	3	.229	.19
	Mujer	20.0%		45.0%	35.0%				
Total		32.1%	6.4%	37.6%	23.9%				

El desempeño de labores de gestión entre los responsables del programa es escaso. Solamente el treinta y cuatro por ciento tiene labores de gestión en los centros educativos, no existiendo diferencias significativas entre sexos ($p=.131$) (tabla 38).

Tabla 38. Sexo y puesto de responsabilidad. Porcentajes, prueba de Chi cuadrado, nivel de significación y tamaño del efecto (Fuente: Elaboración propia).

	Desempeño en el centro							χ^2	df	Sig.	ϕ
	Director	Jefe de estudios	Secretario	Jefe dep.	Tutor	Docente	Otros				
Hombre	7.9%	13.5%	16.9%	22.5%	9.0%	30.3%		9.859	6	.131	.30
Mujer			15.0%	25.0%	15.0%	40.0%	5.0%				
Total	6.4%	11.0%	16.5%	22.9%	10.1%	32.1%	.9%				

Valoración del programa

Tras constatar la validez y fiabilidad del instrumento, habiendo resultado seis factores del análisis factorial confirmatorio, se puede observar que la valoración global del programa por parte de los profesores implicados es aceptable, 4.94 ± 1.14 sobre un máximo de 7. El factor satisfacción ha obtenido la valoración más alta, 5.86 ± 1.14 . La comunicación es el factor con una valoración más baja, 4.02 ± 1.97 (tabla 39).

Tabla 39. Valoración del programa Vuela con el Bádminton. Media y desviación típica de la valoración global y de cada una de las dimensiones que componen la escala (Fuente: Elaboración propia).

	WEB	MATERIAL	COMUNICACIÓN	PACK	RECURSOS DIDÁCTICOS	CALIDAD PERCIBIDA	SATISFACCIÓN
Media	4.8440	4.3716	4.0229	5.6055	5.6239	4.9488	5.8624
Desv. típ.	1.54465	1.72187	1.97365	1.55103	1.49251	1.14872	1.14235

Si se relaciona el sexo y la valoración del programa no se obtienen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones objeto del estudio (tabla 40).

Tabla 40. Valoración del programa Vuela con el Bádminton en función del sexo. Media, estadístico de Levene, comparación de medias, nivel de significación y tamaño del efecto (Fuente: Elaboración propia).

	Sexo	N	Media	Desv. típ.	F	Sig.	t	Sig.	d
WEB	Hombre	89	4.8090	1.53568	.047	.829	-.498	.620	.12
	Mujer	20	5.0000	1.61499					
MATERIAL	Hombre	89	4.4719	1.63998	2.598	.110	1.287	.201	.29
	Mujer	20	3.9250	2.03441					
COMUNICACIÓN	Hombre	89	3.9831	1.87303	3.566	.062	-.442	.659	.01
	Mujer	20	4.2000	2.41922					
PACK	Hombre	89	5.6105	1.57252	.076	.784	.070	.994	.01
	Mujer	20	5.5833	1.49022					
RECURSOS DIDÁCTICOS	Hombre	89	5.6685	1.47314	.048	.827	.658	.512	.15
	Mujer	20	5.4250	1.59996					
CALIDAD PERCIBIDA	Hombre	89	4.9588	1.15403	.731	.394	.191	.849	.04
	Mujer	20	4.9042	1.15320					
SATISFACCIÓN	Hombre	89	5.9073	1.12398	1.467	.228	.865	.389	.20
	Mujer	20	5.6625	1.23084					

De la misma forma no existe relación entre la edad del profesorado y la valoración que hacen del programa Vuela con el Bádminton (tabla 41).

Tabla 41: Correlación edad y valoración del programa Vuela con el Bádminton. Prueba de Pearson y nivel de significación (Fuente: Elaboración propia).

Edad	WEB	MATERIAL	COMUNICACIÓN	PACK	RECURSOS DIDÁCTICOS	CALIDAD PERCIBIDA	SATISFACCIÓN
Correlación	.088	-.020	.045	-.021	.151	.060	-.072
de Pearson							
Sig.	.385	.843	.655	.840	.137	.554	.482

Tampoco ha aparecido correlación entre la experiencia del responsable del centro y la valoración otorgada al programa y las diferentes dimensiones (tabla 42).

Tabla 42: Correlación experiencia y valoración del programa Vuela con el Bádminton. Prueba de Pearson y nivel de significación (Fuente: Elaboración propia).

Experiencia	WEB	MATERIAL	COMUNICACIÓN	PACK	RECURSOS DIDÁCTICOS	CALIDAD PERCIBIDA	SATISFACCIÓN
Correlación	.076	.035	.052	.001	.146	.078	-.057
de Pearson							
Sig.	.456	.730	.609	.993	.150	.441	.572

Si se estudia la valoración del programa en función de la titulación de los profesores se observa que los resultados de Anova no indican existencia de diferencias en ninguna de las dimensiones en los diferentes grupos (tabla 43).

Tabla 43: Medias y desviación típica, Anova, nivel de significación y tamaño del efecto en la comparación de titulaciones académicas en relación a las dimensiones objeto de estudio (Fuente: Elaboración propia).

		Media	Desviación típica	F	p	η^2
WEB	Diplomado E.F.	5.4095	1.19936	2.431	.069	.065
	Diplomado	4.7143	1.63785			
	Licdo. E.F.	4.5935	1.51568			
	Licenciado	4.5128	1.83359			
	Total	4.8440	1.54465			
MATERIAL	Diplomado E.F.	4.8286	1.59015	1.525	.212	.042
	Diplomado	3.7857	1.70434			
	Licdo. E.F.	4.0732	1.84581			
	Licenciado	4.3846	1.63895			
	Total	4.3716	1.72187			
COMUNICACIÓN	Diplomado E.F.	4.3429	1.97325	.448	.719	.013
	Diplomado	3.8571	1.10733			
	Licdo. E.F.	3.8537	2.00076			
	Licenciado	3.9038	2.14951			
	Total	4.0229	1.97365			
PACK	Diplomado E.F.	5.7143	1.65909	1.094	.355	.030
	Diplomado	5.4762	1.50132			
	Licdo. E.F.	5.3008	1.62584			
	Licenciado	5.9744	1.25050			
	Total	5.6055	1.55103			
RECURSOS DIDÁCTICOS	Diplomado E.F.	5.9286	1.32367	1.600	.194	.044
	Diplomado	4.6429	1.46385			
	Licdo. E.F.	5.6220	1.49909			
	Licenciado	5.4808	1.64609			
	Total	5.6239	1.49251			
CALIDAD PERCIBIDA	Diplomado E.F.	5.2976	.93132	1.833	.146	.050
	Diplomado	4.5952	1.16411			
	Licdo. E.F.	4.7317	1.26484			
	Licenciado	4.9167	1.16285			
	Total	4.9488	1.14872			
SATISFACCIÓN	Diplomado E.F.	6.1143	.81200	1.999	.119	.054
	Diplomado	5.3571	1.22353			
	Licdo. E.F.	5.6098	1.35214			
	Licenciado	6.0577	1.07310			
	Total	5.8624	1.14235			

Relación de los juicios de valor del programa

Calidad percibida y satisfacción

Para comprender la relación calidad percibida y satisfacción de los profesores responsables del programa en los centros educativos se ha realizado un análisis de regresión múltiple (tabla 44) mediante el método de pasos sucesivos que da como resultado la existencia de cuatro modelos. El modelo final ha seleccionado las variables material, web, pack y recursos didácticos ($F=24.927$; $p<.001$), lo que permite afirmar que existe una relación lineal significativa entre la variable dependiente y las variables introducidas. La varianza explicada es del 47%. Han sido las variables pack, web y material las que han obtenido los valores Beta más altos, todos ellos con valores por encima de 200. La única variable excluida ha sido comunicación.

La normalidad de los residuos puede apreciarse en las representaciones gráficas (figuras 25 y 26). El primero, gráfico de residuales, muestra cómo se distribuyen los residuos en relación a la distribución normal. Los puntos se sitúan sobre la diagonal del gráfico, lo que da idea de la normalidad de los residuos. El gráfico de probabilidad normal, segunda figura, compara gráficamente, al superponer la curva de distribución normal, la función de distribuciones acumulada observadas en la muestra con la función de distribución acumulada esperada bajo supuestos.

Por su parte el estadístico de Durbin-Watson mide el grado de autocorrelación entre el residuo correspondiente a cada observación y el anterior. Si el valor del estadístico es próximo a 2 los residuos están incorrelacionados; si se aproxima a 4, estarán negativamente incorrelacionados; y si se aproximan a 0 estarán positivamente incorrelacionados. El resultado del estadístico Durbin-Watson permite afirmar la independencia de los residuales.

Tabla 44: Análisis de regresión múltiple mediante el método de pasos sucesivos que da como resultado la existencia de cuatro modelos (Fuente: Elaboración propia).

Resumen del modelo ^e										
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. De la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.563 ^a	.317	.310	.94860	.317	49.622	1	107	.000	
2	.637 ^b	.405	.394	.88915	.089	15.788	1	106	.000	
3	.685 ^c	.469	.454	.84392	.064	12.665	1	105	.001	
4	.700 ^d	.489	.470	.83177	.020	4.089	1	104	.046	1.704
a. Variables predictoras: (Constante). MATERIAL										
b. Variables predictoras: (Constante). MATERIAL. WEB										
c. Variables predictoras: (Constante). MATERIAL. WEB. PACK										
d. Variables predictoras: (Constante). MATERIAL. WEB. PACK. RECURDIDÁCTICOS										
e. Variable dependiente: SATISFACCIÓN										

Modelo		Coeficientes		Coeficientes	t	Sig.
		No estandarizados		tipificados		
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	4.230	.249		16.993	.000
	MATERIAL	.373	.053	.563	7.044	.000
2	(Constante)	3.446	.306		11.277	.000
	MATERIAL	.286	.054	.431	5.267	.000
	WEB	.241	.061	.325	3.973	.000
3	(Constante)	2.772	.346		8.003	.000
	MATERIAL	.178	.060	.268	2.969	.004
	WEB	.212	.058	.286	3.643	.000
	PACK	.230	.065	.312	3.559	.001
4	(Constante)	2.401	.388		6.197	.000
	MATERIAL	.158	.060	.239	2.648	.009
	WEB	.184	.059	.249	3.140	.002
	PACK	.213	.064	.289	3.321	.001
	RECURDIDÁCTICOS	.121	.060	.158	2.022	.046

Variables excluidas ^a						
Modelo		Beta dentro	T	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
1	WEB	.325 ^b	3.973	.000	.360	.836
	COMUNICACIÓN	.235 ^b	2.840	.005	.266	.877
	PACK	.357 ^b	3.894	.000	.354	.670
	RECURDIDÁCTICOS	.258 ^b	3.132	.002	.291	.870
2	COMUNICACIÓN	.144 ^c	1.717	.089	.165	.778
	PACK	.312 ^c	3.559	.001	.328	.657
	RECURDIDÁCTICOS	.191 ^c	2.360	.020	.224	.818
3	COMUNICACIÓN	.130 ^d	1.618	.109	.157	.776
	RECURDIDÁCTICOS	.158 ^d	2.022	.046	.194	.804
4	COMUNICACIÓN	.147 ^e	1.860	.066	.180	.769

a. Variable dependiente: SATISFACCIÓN

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante). MATERIAL

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante). MATERIAL. WEB

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante). MATERIAL. WEB. PACK

e. Variables predictoras en el modelo: (Constante). MATERIAL. WEB. PACK. RECURDIDÁCTICOS

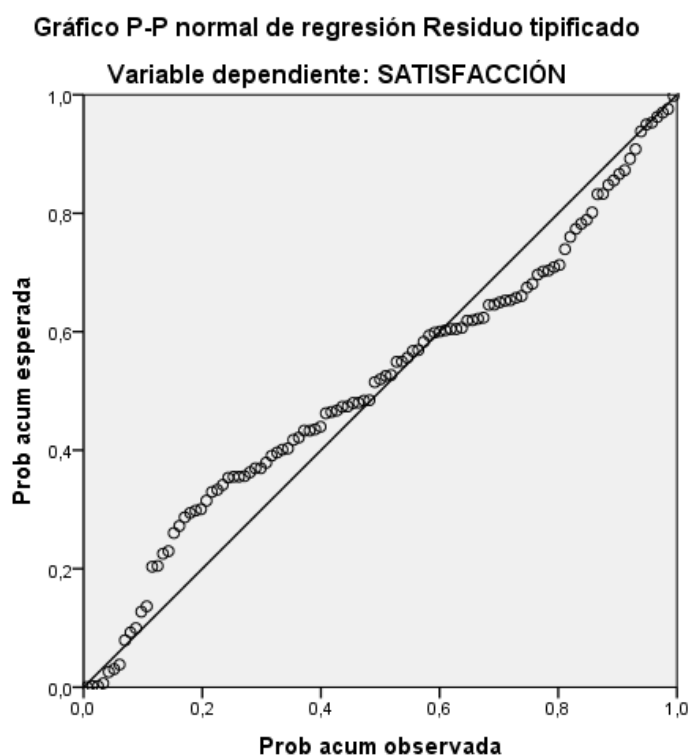


Figura 26. Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado (Fuente: Elaboración propia).

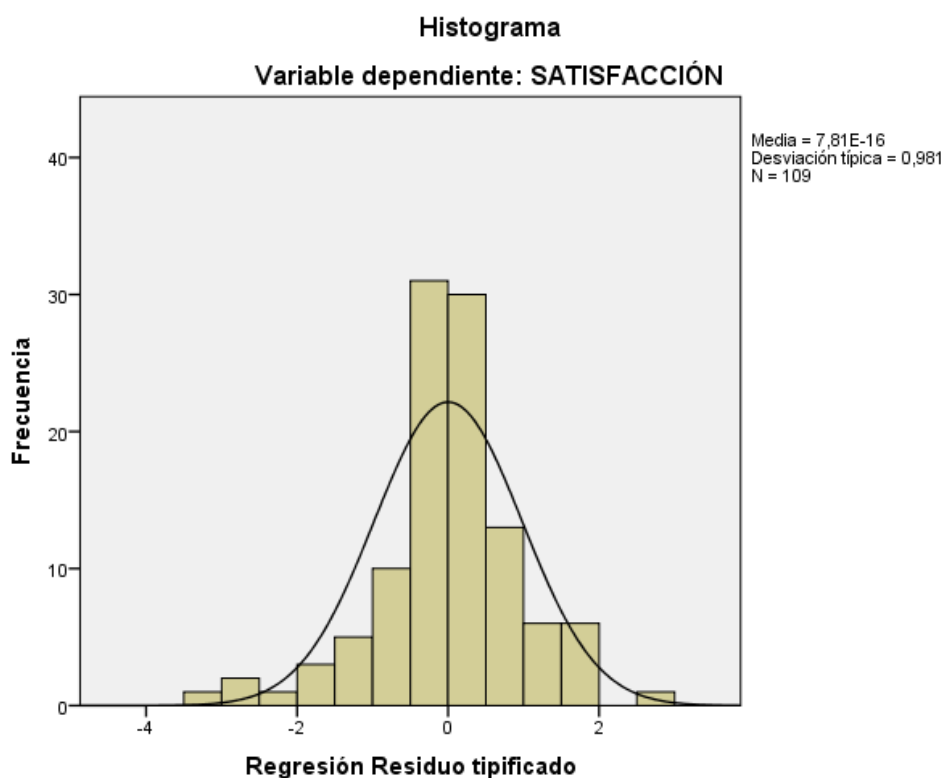


Figura 27. Histograma (Fuente: Elaboración propia).

Para conocer la importancia y relación de cada una de las dimensiones de calidad en la satisfacción se ha utilizado el método de ecuaciones estructurales. La validez del modelo viene reflejada por una serie de índices de ajuste (tabla 45). La representación del modelo (figura 27) indica que las dimensiones pack y web tiene una relación directa y significativa con la satisfacción, siendo mayor el valor β de la dimensión pack (tabla 46). La varianza explicada es de un 64%.

Tabla 45: Índices de ajuste del modelo calidad percibida y satisfacción (Fuente: Elaboración propia).

	RMSEA	GFI	IFI	TLI	CFI	χ^2	gl	χ^2/gl
Modelo inicial	.075	.847	.959	.948	.959	150.055	96	1.563

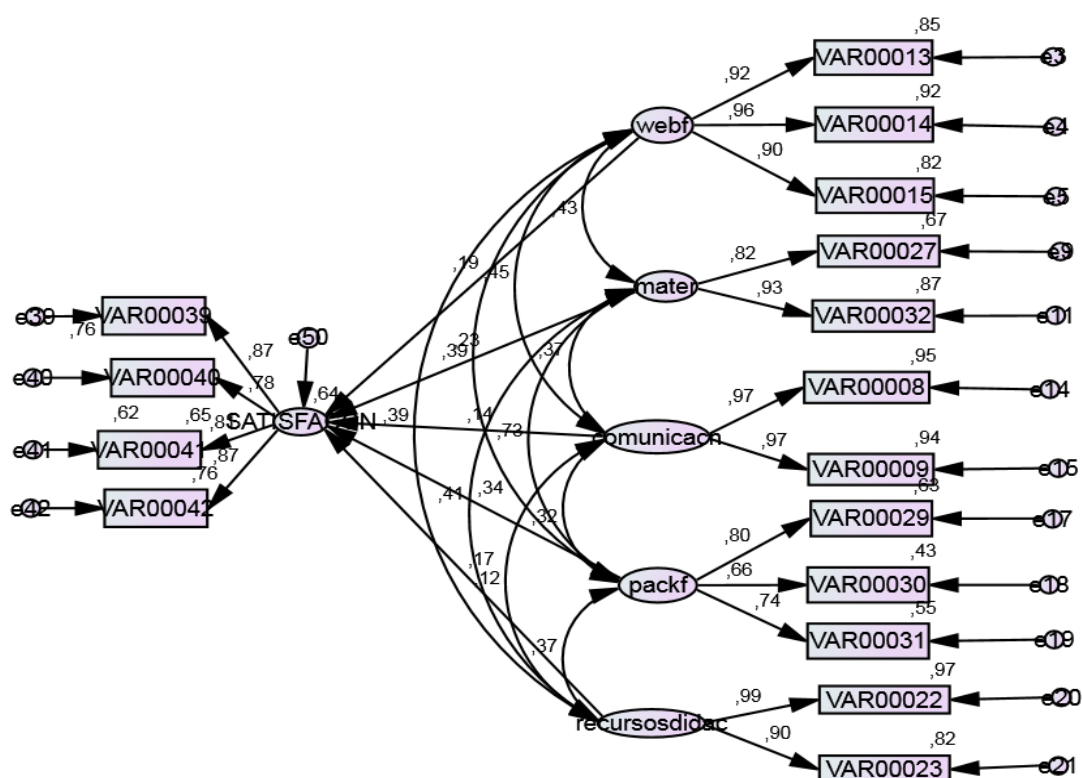


Figura 28. Modelo relación calidad percibida y satisfacción (Fuente: Elaboración propia).

Tabla 46: Pesos de regresión estandarizados y no estandarizados y nivel de significación (Fuente: Elaboración propia).

			Estimate	β	C.R.	P
SATISFACCIÓN	<---	web	.140	.186	1.991	.047
SATISFACCIÓN	<---	materiales	.162	.234	1.634	.102
SATISFACCIÓN	<---	comunicación	.082	.140	1.582	.114
SATISFACCIÓN	<---	pack	.292	.339	2.347	.019
SATISFACCIÓN	<---	Recursos didácticos	.130	.167	1.936	.053

5.6 Discusión Fase III: Resultados de la investigación

Tras constatar la validez y fiabilidad del instrumento, habiendo resultado seis factores del análisis factorial confirmatorio, se pudo observar que la valoración global del programa por parte de los profesores implicados es aceptable, 4.94 ± 1.14 sobre un máximo de 7. La comunicación presentó la estimación menor, mientras que recursos didácticos obtuvo la mayor. No se

han encontrado diferencias en la valoración de la calidad percibida, y las correspondientes dimensiones, en función de ninguna de las variables estudiadas.

Por su parte, la satisfacción obtuvo una mejor calificación que la media de la calidad percibida, resultado que coincide con los hallados ya en diversos estudios (Bisschoff & Lotriet, 2009; Bodet & Meurgey, 2002; Kyle et al., 2010; Murray & Howat, 2002; Shonk & Chelladurai, 2009). Este resultado podría explicarse en base a las peculiaridades de la calidad, actitud duradera a lo largo del tiempo, y de la satisfacción, juicio transitorio ante un servicio específico (Varela, Rial & García, 2003), lo que hace pensar que el juicio de la satisfacción depende en gran medida de aspectos emocionales (Olsen & Johnson, 2003).

Para comprender mejor la relación calidad percibida y satisfacción de los profesores responsables del programa en los centros educativos se ha realizado un análisis de regresión múltiple mediante el método de pasos sucesivos que dio como resultado la existencia de cuatro modelos. El modelo final seleccionó las variables material, web, pack y recursos didácticos. Fueron las variables pack, web y material las que obtuvieron los valores Beta más altos, todos ellos con valores por encima de 200. La única variable excluida fue comunicación.

Para conocer la importancia de las variables de calidad en la satisfacción se utilizó el método de ecuaciones estructurales que pretenden dotar de mayor flexibilidad a los modelos de regresión. Son menos restrictivos que los modelos de regresión por el hecho de permitir incluir errores de medida tanto en las variables criterio (dependientes) como en las variables predictoras (independientes) (Ruiz et al., 2010). La validez del modelo viene reflejada por una serie de índices de ajuste que en esta investigación ha dado unos resultados correctos excepto en el índice GFI, debido a que en poblaciones pequeñas se comporta peor que en grandes poblaciones (Anderson & Gerbing, 1984; Marsh, Balla & McDonald, 1988). Ninguno de los índices por separado es suficiente para determinar el ajuste del modelo por lo que parece más

lógico utilizar una combinación de ellos para tomar una decisión (Boomsna, 2000; McDonald & Ho, 2002). Las dimensiones pack y material son las que más inciden en la satisfacción, mientras que comunicación, recursos didácticos y web son las que menos lo hacen.

Los resultados obtenidos son muy similares, siendo pack y material los factores que han obtenido los valores más altos en los respectivos análisis, mientras que comunicación ha sido el factor menos importante para predecir la satisfacción y el factor menos importante según la ecuación estructural.

6 CONCLUSIONES

El fin de esta investigación fue determinar la calidad percibida y satisfacción de los profesores que participaban en el programa escolar “Vuela con el Bádminton”. Para ello se definieron dos objetivos específicos, mucho más concretos que el fin de la investigación, y por tanto, con mayor posibilidad de poder ser evaluados.

El primero de ellos, construir y validar un instrumento (Q-proades) de medida que permita conocer los aspectos relevantes de la gestión del programa, fue alcanzado en las fases I y II de la investigación, diseño de instrumento y validación del mismo. Fue, a partir de momento, cuando se pudo afirmar que se disponía de un instrumento válido y fiable, que permitía valorar la calidad percibida y la satisfacción de los profesores que participaban en el programa de promoción “Vuela con el Bádminton”.

El segundo de los objetivos específicos, analizar cómo es percibido el servicio del programa de promoción deportiva “Vuela con el Bádminton”, fue trabajado en la tercera fase de la investigación. La calidad percibida de los profesores que participaron en el programa de promoción escolar “Vuela con el Bádminton” fue buena, resultando los factores pack y recursos didácticos los mejor valorados y siendo la comunicación proporcionada a los profesores el punto más débil.

La satisfacción de los profesores participantes fue muy alta, obteniendo una mejor calificación que la media de la calidad percibida. Las dimensiones pack y web son las dimensiones que mayor peso muestran a la hora de predecir la satisfacción final de los profesores/usuarios del programa.

7 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

7.1 Limitaciones

En base a la experiencia y a la vista de los resultados obtenidos en este trabajo, se cree conveniente formular una serie de propuestas que puedan enriquecer futuros trabajos que vayan en esta misma línea y puedan mejorar las limitaciones que se han encontrado en esta investigación.

También se quieren hacer propuestas que promuevan determinadas actuaciones con el fin de mejorar aquellos aspectos que hayan demostrado ser claramente mejorables en nuestro estudio.

En cuanto a las limitaciones se enumeran las que se creen que pueden ser mejoradas:

- La población objeto de estudio han sido 109 profesores de centros educativos de Andalucía, de un total de 138 centros que participaron en el programa en el año 2008, se cree que en futuros estudios se podrían contemplar otras comunidades autónomas y por lo tanto ampliar la población del estudio.
- A través de esta investigación se pretende conocer la opinión de los responsables del programa en los centros docentes, pero en ningún caso, a los alumnos que participan en el programa lo cual supone una limitación del estudio, que debería haberse completado con la opinión de los niños y niñas pero que no se ha podido hacer por falta de presupuesto.

7.2 Prospectiva

En cuanto a las futuras líneas de investigación se podrían destacar algunas de las que se entienden más interesantes:

-
- Se ha centrado en generar un instrumento para valorar el programa “Vuela con el Bádminton”, pero existen otros programas similares que podrían ser valorados, como “Jugando al atletismo” de la Real Federación Española de Atletismo, “Triatlón divertido”, de la Federación Española de Triatlón, o “Pequevoley”, de la Real Federación Española de Voleibol, existiendo otros muchos que pueden ser objeto de estudio.
 - También se considera interesante que en futuras investigaciones se pudiera comparar el grado de satisfacción de los profesores
 - Podría unirse la opinión de los dos colectivos con el fin de llevar el bádminton a más población.
 - Todo programa de promoción deportiva debería tener prevista inicialmente una evaluación de los resultados, cosa que en la actualidad no existe.

8 BIBLIOGRAFÍA

- Abbéma, E. A., Van Assema, P., Kok, G. J., De Leeuw, E., & De Vries, N. K. (2004). Effect evaluation of a comprehensive community intervention aimed at reducing socioeconomic health inequalities in the Netherlands. *Health promotion international*, 19(2), 141-156.
- Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo: Cinterfor.
- Aera, A. (1999). NCME. *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington DC: American Educational Research Association. 2nd ed.
- Afthinos, Y., Theodorakis, N. D., & Nassis, P. (2005). Customer's expectations of service in Greek fitness centres. Gender, age, type of sport center, and motivation differences. *Managing Service Quality*, 15 (3), 245-258.
- Aguilar, M. J., & Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Álamo, J. M. (2001). *Análisis del Deporte Escolar en la isla de Gran Canaria. Hacia un modelo de Deporte Escolar*. Tesis Doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Albertos, A. P. (2004). *El perfil de los agentes que intervienen en el ocio y tiempo libre*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Alexandris, K., Zahariadis, P., Tsorbatzoudis, C., & Grouios, G. (2004). An empirical investigation of the relationships among service quality, customer satisfaction and psychological commitment in a health club context. *European Sport Management Quarterly*, 4, 36-52.
- Alford, B. L., & Sherrell, D. L. (1998). The role of affect in consumer satisfaction judgments of credence-based services. *Journal of Business Research*, 37, 71-84.
- Alliance, A. (2002a). *Afterschool action kit*. Recuperado de: <http://www.afterschoolalliance.org/KitSpanish.pdf>
- Alliance, A. (2002b). *Afterschool and healthy lifestyles*. Recuperado de: http://www.afterschoolalliance.org/issue_briefs/issue_fit_8.pdf

-
- Alliance, A. (2004). A household survey on afterschool in America. *Working families and afterschool. A special report from America after 3 PM.*
- Alliance, A. (2004b). *Afterschool and obesity prevention strategy.* Recuperado de: <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/potential.html>
- Alliance, A. (2014). *Afterschool Programs in Demand.* Recuperado de: http://www.afterschoolalliance.org/documents/AA3PM2014/AA3PM_Key_Findings.pdf
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología.* México: Paidós.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Anguera, M. T. (1991). Evaluación del comportamiento en contextos naturales. *Revista de Psiquiatría. Facultad de Medicina de Barcelona*, 18 (6), 277-287.
- Anguera, M. T. (1996). "Diseños" en Fernández Ballesteros, R. E. (Ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud.* Madrid: Síntesis, pp. 149-172.
- Anguera, M. T. (2003). La metodología selectiva en la Psicología del Deporte. *Psicología del deporte*, 2, 74-96.
- Anguera, M. T. (2009). Methodological observation in sport: Current situation and challenges for the next future. *Motricidade*, 5(3), 15-25.
- Anguera, M., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J., & Vallejo, G. (1981). *Método de investigación en psicología.* Madrid-España: Editorial Síntesis
- Aran, D., & Laca, H. (2011). Sistema de salud de Uruguay. *Salud pública de México*, 53, 265-274.
- Arbreton, A. J., Sheldon, J., & Herrera, C. (2005). *Beyond safe havens: a synthesis of 20 years of research on the boys & girls clubs.* Public/Private Ventures.

-
- Arbuckle, J. L. (2007). *Amos 16.0 User's Guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Arias, B. (2008). *Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con lisrel, amos y sas*. Valladolid: Universidad de Valladolid
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Fidas G. Arias Odón. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=y_743ktfK2sC&oi=fnd&pg=PA11&dq=autor:Arias,+autor:FG&ots=sEqvEz13Pn&sig=-ABEU3vNe00x8lgpmDJawoufu7l#v=onepage&q&f=false
- Babakus, E., & Boller, G. (1992). An Empirical Assessment of the SERVQUAL Scale. *Journal of Business Research*, 24 (3), 253-68.
- Bankosz, Z., Nawara, H., & Ociepa, M. (2013). Assessment of simple reaction time in badminton players. *TRENDS in Sport Sciences*, 1(20), 54-61.
- Barbero, M. (2003). *Psicometría II. Métodos de elaboración de escalas*. Madrid: UNED.
- Barriga, S. (1990). Intervención social y evaluación de programas: implicaciones sociopolíticas. *Revista de Psicología Social*, 5 (2-3), 267-280.
- Bartko, W. T. (2005). The ABCs of engagement in out-of-school-time programs. *New Directions for Youth Development*, 2005(105), 109-120.
- Bearden, W. D., & Teel, J. E. (1983). Selected determinants of consumer satisfaction and complaint reports. *Journal of Marketing Research*, 20, 21-28.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisschoff, C. A. & Lotriet, R. A. (2009). The service quality of the PUK rugby institute. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 49(2), 266-286.

-
- Bitner, M. (1990). Evaluating Service Encounters: The Effects of Physical Surroundings and Employee Responses. *Journal of Marketing*, 54, 69-82.
- Blanco, A., & Anguera, M. T. (1991). Sistemas de codificación. *Metodología observacional en la investigación psicológica*, 1, 193-239.
- Bodet, G. (2006). Investigating customer satisfaction in a health club context by an application of the tetraclass model. *European Sport Management Quarterly*, 6 (2), 149-165.
- Bodet, G., & Meurgey, B. (2002). Sports associative services and satisfaction: An exploratory study. *Revue Europeenne De Management Du Sport*, (8), 207-236.
- Bollen, K. A., y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bolton, R. N. (1999). A dynamic model of the duration of the customer's relationship with a continuous service provider: The role of satisfaction. *Marketing Science*, 17, 45-65.
- Bolton, R. N. y Drew, J. H. (1991a). A multistage model of customer's assessment of service quality and value. *Journal of Consumer Research*, 17, 375-384.
- Bolton, R. N., & Drew, J. H. (1991b). A longitudinal analysis of the impact of service changes on customer attitudes. *Journal of Marketing*, 55, 1-9.
- Bradburn, N. M., & Sudman, S. (1988). *Polls and surveys. Understanding what they tell us*. New York: Wiley y Sons.
- Brady, M. K., & Cronin, J. J. (2001). Some new thoughts on conceptualizing perceived services quality: a hierarchical approach. *Journal of Marketing*, 65, 34-49.
- Briceño, G., Fernandez, M., & Cespedes, J. (2015). Prevalencia elevada de factores de riesgo cardiovascular en una población pediátrica. *Biomédica*, 35(2), 219-226.
- Briones, G. (1996). *Investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. e Impresores Ltda, Bogotá.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.

-
- Bullington, J., & Karlsson, G. (1984). Introduction to phenomenological psychological research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25(1), 51-63.
- Bunge, M. (2008). *En busca de la filosofía en las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- Buñuel J. C., & Ruiz-Canela J. (2005). Cómo elaborar una pregunta clínica. *Evidencias en pediatría*, 1(1), 10.
- Buttle, F. A. (1996). SERVQUAL: review, critique, research agenda. *European Journal of Marketing*, 30 (1), 8-32.
- Buzzell, R. D., & Gale, B. T. (1987). *The PIMS principles*. Nueva York: Free Press.
- Cabello, D. (2008). *Análisis de las características del juego en el bádminton de competición su aplicación al entrenamiento*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Cabello, D., & Carazo, A. (1998) Consideraciones didácticas de la iniciación a los deportes de raqueta. *II Congreso Internacional de la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Almería: Ed. Universidad de Almería.
- Cabello, D., & Carazo, A. (2001). Consideraciones didácticas de la iniciación a los deportes de raqueta. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 8 (3), 6-14.
- Cabello, D., & Serrano, D. (1998). El bádminton: un deporte para todas las edades. *Actas del VII Congreso Mundial de Deporte para Todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial*. Barcelona.
- Cabello, D., Serrano, D., & De La Torre, J. (1999). *Fundamentos del bádminton: De la iniciación al alto rendimiento*. Instituto Andaluz Del Deporte. Málaga.
- Calabuig, F. (2006). *La calidad percibida en los servicios náuticos de la generalitat valenciana*. Valencia: Servicio de publicaciones. Universidad de Valencia.
- Calabuig, F., Burillo, P., Crespo, J., Mundina, J., & Gallardo, L. (2010). Satisfacción, calidad y valor percibido en espectadores de atletismo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(40), 577-593

-
- Calabuig, F., Quintanilla, I., & Mundina, J. (2008). La calidad percibida de los servicios deportivos: diferencias según instalación, género, edad y tipo de usuario en servicios náuticos. *International Journal of Sport Science*, 10, 25-43.
- Calderón, G. (2008). *Aproximación a un modelo de gestión humana que agregue valor a la empresa colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. *College Publishing, Chicago*, 47, 1.
- Cantú, H. (2001). *Desarrollo de una cultura de calidad*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- Carman, J. M. (1990). Consumer perceptions of service quality: An assessment of the SERVQUAL dimensions. *Journal of Retailing*, 66, 33-55.
- Carmines, E. G., & McIver, J. P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. *Social measurement: Current issues*, 65-115.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reability and Validity Assessment*. London: Sage.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2007). Standards for the development and the review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 863-882.
- Castelain, T., & Picado, B. M. (2014). *Psicología Experimental: Fundamentos y Protocolos Experimentales para el Estudio de Procesos Cognitivos*. Facultad de Ciencias sociales. Costa Rica
- Chacón, S., Anguera, M. T., & López, J. (2000). Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas. *Psicothema*, 12 (2), 127-131.
- Chelladurai, P., & Chang, K. (2000) Targets and Standards of Quality in Sport Services, *Sport Management Review*, 3, 1–22.

-
- Christiansen, N. V., Kahlmeier, S., & Racioppi, F. (2014). Sport promotion policies in the European Union: results of a contents analysis. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 24(2), 428-438.
- Committee on Community-Level Programs for Youth (2000). *After-school programs to promote child and adolescent development: summary of a workshop*. Washington, D. C.: National Academies Press.
- Consejo de Europa (2003). Recomendation du Comité des Ministres aux Etats membres pour améliorer l'accès à l'éducation physique et au sport des enfants et des jeunes dans tous les pays européens. Comité de Ministros, Bruselas. Recuperado de: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=21083>
- Consejo Superior de Deportes (2008). Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Recuperado de: <http://www.csd.mec.es/csd/competicion/05deporteescolar/programa-nacional-de-promocion-y-ayuda-al-deporte-escolar-201cjuega-en-el-cole201d-proades>
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimental Design*. Wiley Encyclopedia of Management.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Creswell, J. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Criado, F., & Calvo de Mora, A. (2004). *Gestión de la calidad: Fundamentos, desarrollos y aplicaciones prácticas*. Sevilla: Edición Digital @tres.
- Cristóbal, E. (2002). *Conceptualización de la calidad de servicio al cliente percibida en el comercio electrónico. Evaluación y aplicación en el establecimiento virtual*. Tesis doctoral: Universidad de Lleida.
- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination an extension. *Journal of Marketing*, 56, 55-68.

-
- Cronin, J. J., Brady, M. K., & Hult, G. T. (2000). Assessing the Effects of Quality, Value, and Customer Satisfaction on Consumer Behavioral Intentions in Service Environments. *Journal of Retailing*, 76 (2), 193-218.
- Crosby, P. (1988). *The eternally successful organization*. Editorial Mc Graw-Hill. México.
- Cunningham, L. F., Young, C. E., & Lee, M. (1997). A customer-based taxonomy of services: implications for service marketers. *Advances in services marketing and management*, 6, 189-202.
- Dabholkar, P. A. (1995). A contingency framework for predicting causality between customer satisfaction and service quality. *Advances in consumer research*, 22(1), 101-108.
- Dabholkar, P. A., & Sheng, X. (2012). Consumer participation in using online recommendation agents: effects on satisfaction, trust, and purchase intentions. *The Service Industries Journal*, 32(9), 1433-1449.
- Dagger, T.S., & Sweeney, J.C. (2006) The effect of service evaluations on behavioral intentions and quality of life. *Journal of Service Research*, 9, 3–18.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, A. R., & Prieto, G. (1997). *Introducción a los métodos de investigación de la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Deming, W.E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.
- Deslauriers, J. P. (2005). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Editorial Papiro. Colombia.
- Deventer, J. P. (2009). Ethical considerations during human centered overt and covert research. Quality y Quantity. *International Journal of Methodology*, 43 (1), 45-57.
- Dryfoos, J. (1999). The role of the school in children´s out of school time. *The future of children*, 9 (2), pp. 117-134.
- Duffett, A., Johnson, J., Farkas, S., Kung, S., & Ott, A. (2004). *All Work and No Play? Listening to What Kids and Parents Really Want from Out-of-School Time*. New York, NY: Public Agenda.

-
- Duque, E. J. (2005). Revisión del concepto de calidad del servicio y sus modelos de medición. *Innovar*, 15 (25), 64-80.
- Eiglier, P., & Langeard, E. (1996). *Servucción. El marketing de servicios*. Madrid: Editorial McGraw- Hill.
- Elmes, D., Kantowitz, B., & Roediger III, H. (2011). *Research methods in psychology*. Cengage Learning.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321
- Erbstein, N., & Bookmyer, J. (2005): *Afterschool evaluaton practices in California: site-level perspectives*. Recuperado de:
http://education.ucdavis.edu/cress/ccsp/download/AS_Eval.pdf
- Espino, J., Fabiano, L., & Pearson, L. (2004). *Citizen Schools: evidence from two student cohorts on the use of community resource to promote youth development*. Recuperado de:
<http://www.policystudies.com/studies/youth/CS%20Phase%20II.html>
- Estévez, M., Arroyo, M., & González, C. (2004). *La investigación científica en la actividad física. Su metodología*. La Habana: Editorial Deportes.
- Expósito, J., Olmedo, E., & Fernández Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (2). Recuperado de:
http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm
- Fajardo, E. (2012). Childhood obesity: another problem of malnutrition. *Revista med*, 20(1), 6-8.
- Fashola, O. (2001). *Building effective afterschool programs*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Figueroa, J. (2001). Algunas dimensiones éticas en la investigación social sobre sexualidad", en Macklin, R. et al., Documento de trabajo, núm. 8, Ética, investigación y ciencias sociales, México, Programa Salud Reproductiva y Sociedad, pp. 22-38.
- Firth, A. & Cadavid, T.E. (2010). Etnometodología. *Discurso y Sociedad*, 4 (3), 597-614.
- Fraguela, R. (2007). *La actividad físico-deportiva como Educación del Ocio: estudio evaluativo del programa "Luditarde" de la ciudad de A Coruña*. Tesis doctoral: Universidad de A Coruña.

-
- Fraile, A. (2001). *Una propuesta de deporte recreativo para el tiempo extra-escolar*. En Manzón, V.; Sarabia, D.; Canales, F.J. y Ruiz, F. (Coords.). *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Actas del IV Congreso Internacional. Santander: A.D.E.F. Cantabria.
- Fraile, A., Diego, R., Gutiérrez, S., López, V. M., & Monjas, R. (2001). *Actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Gálvez, P. (2011). *Cuestionario para evaluar la calidad de servicios deportivos: estudio inicial de las propiedades psicométricas*. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga.
- García, M. (1994). *Socioestadística: Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Editorial Alianza.
- Garvin, D.A. (1988). Competir en las ocho dimensiones de la calidad. *Harvard-DeustoBusiness Review*, 34, 37-48.
- George, D., & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, CA.: Wadsworth Publishing Company
- Giese, J. L., & Cote, J.A. (2000). Defining consumer satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 1. Recuperado de: <http://www.amsreview.org>
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.
- Gorostegui, E. P. (1997). *Introducción a la administración de empresas*. Editorial centro de estudios Ramón Areces, S.A.
- Gorostegui, E. P. (1998). *Prácticas de administración de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Gremler, D., & Gwinner, K. (2000). Customer-employee rapport in service relationships. *Journal of Service Research*, 3 (1), 82-104.
- Grönroos, C. (1994). *Marketing y gestión de servicios: la gestión de los momentos de la verdad y la competencia en los servicios*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Grönroos, C. (1978). A service-oriented approach to marketing for services. *European Journal of Marketing*, 12, 588-601.
- Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European journal of marketing*, 18 (4), 36-44.

-
- Grönroos, C. (1988). Service Quality: The six criteria of good service quality. *Review of Business*, 9 (3), 10-13.
- Grönroos, C. (1990a). *Service management and marketing. Managing the moments of truth in service competition*. Massachussets: Lexington Books.
- Grönroos, C. (1990b). Relationship approach to marketing in service contexts: The marketing and organizational behavior interface. *Journal of Business Reseacrch*, 20 (1), 3-11.
- Hagenaars, J.A. (1990). *Categorical longitudinal data: Log-linear panel, trend, and cohort analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hague, P. N., & Jackson, P. (1994). *Cómo hacer investigación de mercados*. Bilbao: Deusto.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice-Hall.
- Halpern, R. (2005). *Confronting the big lie: The need to reframe expectations of afterschool programs*. New York: Partnership for After School Education.
- Hammond, C., & Reimer, M. (2006). Essential elements of quality after-school programs. *Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network*. Recuperado de: http://www.caqsap.net/uploads/reports/Essential_Elements_of_Quality_A-S_Programs.pdf
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247.
- Heise, D. R., & Bohrnstedt, G. W. (1970). Validity, invalidity, and reliability. *Sociological methodology*, 2, 104-129.
- Hernández, A., & Anguera, M. T. (2001). Análisis psicosocial de los programas de actividad física: evaluación de la temporalidad. *Psicothema*, 13 (2), 263-270.
- Hernández, M. (1984). *Disfruta tu tiempo libre con el bádminton*. Madrid: CSD.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.

-
- Hernández-Mendo, A. (1999). *La psicología del deporte en el ámbito de los programas de actividad física municipal*. Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital. Recuperado de: <http://www.sportquest.com/revista/efd15/psisoc.htm>
- Hollister, R. (2003). The growth in after-school programs and their impact. *Washington, DC: Brookings Roundtable on Children*.
- Horovitz, J. (1990). *La calidad del servicio*. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Howat, G., Absher, J., Crilley, G., & Milne, I. (1996). Measuring customer service quality in sports and leisure centers. *Managing Leisure, 1*, 77-89.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 6*(1), 1-55.
- Huotari, P., Nupponen, H., Mikkelsson, L., Laakso, L., & Kujala, U. (2011). Adolescent physical fitness and activity as predictors of adulthood activity. *Journal of Sports Sciences, 29*(11), 1135-1141.
- Hutchinson, A., & Ouellette, M. (2003). The challenges and strategies of evaluating community-wide after school programs en *The evaluation exchange. A periodical emerging strategies in evaluating child y family services, 9* (1)1, 18-21.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001). *Actividades del alumno fuera del horario escolar. Actividades extraescolares*. Editorial INCE. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/mapa-indicadores/mapa-indicadores-2000-2009.html>
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004). *Actividades del alumno fuera del horario escolar. Actividades extraescolares*. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p7_2.pdf
- International Olympic Committee. (2012). Candidature Procedures and Questionnaire: Games of the XXX Olympiad in 2012. *Retrieved September, 7, 2007*.
- Ishikawa, K. (1986). *¿Qué es control total de la calidad?* Bogotá: Editorial Norma.

-
- Jackson, D. L. (2007). The effect of the number of observations per parameter in misspecified confirmatory factor analytic models. *Structural Equation Modeling. Multidisciplinary Journal*, 14(1), 48-76.
- Jayanti, R., & Jackson, A. (1991). Service satisfaction: An exploratory investigation of three models. *Advances in Consumer Research*, 18(1), 603-610. Recuperado de: <http://www.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?Id=7223>
- Jenner, E., & Jenner, L. (2004). *Academic outcomes in Louisiana "s 21 st Century Community Learning Centers*. Baton Rouge, LA: Policy y Research Group.
- Jerez, P. (2001). *La gestión de los recursos humanos y el aprendizaje organizativo: incidencia e implicaciones*. Tesis doctoral: Universidad de Almería.
- Jiang, Y., & Wang, Ch. (2006). The Impact of Affect on Perceived Service Quality and Satisfaction: the Moderation of Service Context. *Journal of Services Marketing*, 20(4), 211-217.
- Johnson, J. W., & Gustavson, E. (2000). Linking employee perceptions of service climate to customer satisfaction. *Personnel Psychology*, 49, 831-851.
- Jöreskog, K. (1970). A general method for the analysis of covariance structures. *Psychometrika*, 57(2), 239-251.
- Jöreskog, K.G. (1970). A general method for estimating a linear structural equation system. *ETS Research Bulletin Series*, (2), 1-41.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: users' reference guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39 (1), 31-36.
- Kane, T. J. (2004). Extracting evaluation lessons from four recent out-of-school time program evaluations. The evaluation exchange. *Emerging strategies in evaluating child y family services*, 10(1), 20-21.

-
- Kim, D. & Kim, S. Y. (1995). QUESC: an instrument for assessing service quality in sports and leisure centres. *Managing Leisure* 1, 77–89.
- Kim, H. D., La Vetter, D., & Lee, J. H. (2006). The influence of service quality factors on customer satisfaction and repurchase intention in the Korean professional basketball league. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 18(1), 39-58.
- Kotler, P. (2000). *Marketing Management*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Millennium ed.
- Kotler, P., & Levy, S. (1969). Broadening the Concept of Marketing. *Journal of Marketing*, 33, 10-15.
- Kouthouris, C., & Alexandris, K. (2005). Can service quality predict customer satisfaction and behavioral intentions in the sport tourism industry? An application of the SERVQUAL model in an outdoors setting. *Journal of Sport y Tourism*, (10) 2, 101–111.
- Kyle, G. T., Theodorakis, N. D., Karageorgiou, A., & Lafazani, M. (2010). The effect of service quality on customer loyalty within the context of ski resorts. *Journal of Park y Recreation Administration*, 28(1), 1-15.
- Laguna, M., & Palacios, A. (2009). La calidad percibida como determinante de tipologías de clientes y su relación con la satisfacción: Aplicación a los servicios hoteleros. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 18 (3), 189-212.
- Larrea, P. (1991). *Calidad de servicio: Del marketing a la estrategia*. Madrid: Díaz de Santos.
- Lauver, S., Little, P., & Weiss, H. (2004). Moving beyond the barriers: attracting and sustaining youth participation in out-of-school time programs. *Issues and opportunities in out-of-school time evaluation*, 6, 1-16.
- Lehtinen, J. R., & Lehtinen, O. (1982). *Service quality: a study of quality dimensions*. Helsinki: Unpublished working paper. Service Management Institute.
- Liljander, V. (1994). Modeling perceived service quality using different comparison standards. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour*, 7, 126-142.

-
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2003). *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*. Rowman Altamira.
- Little, M. D., Harris, E., & Bouffard, S. (2004). *Performance measures in out-of-school time evaluation*. Recuperado de: <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/rande/docs/issue/hfrpsnpb.pdf>.
- Lloréns, F. J., & Fuentes, M. (2000). *Calidad Total. Fundamentos e implantación*. Madrid: Pirámide.
- Lovelock, C. H. (1983). Classifying Services to Gain Strategic Marketing Insights. *Journal of Marketing*, 47, 9-20.
- Luque, T. (2000). *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*. Madrid: Pirámide.
- Mace, C., Moorey, S., & Roberts, B. (2001). *Evidence in the psychological therapies: A critical guide for practitioners*. Psychology Press.
- Magaña, A. (2014). *Prevalencia de síndrome metabólico utilizando los criterios de ATP III en niños de 3 a 16 años con obesidad o sobrepeso en consulta externa de nutrición del Hospital de Especialidades del Niño y la Mujer*. Tesis doctoral. Queratago: Universidad de Autónoma de Queratago.
- Mañas, M. A., Jiménez, G., Muyor, J. M., Martínez, V., & Moliner C. P. (2008). Los tangibles como predictores de la satisfacción del usuario en servicios deportivos. *Psicothema*, 20(2), 243-248.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Però Pinheiro: ReportNumber.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Martínez, J. A., & Martínez, L. (2008). La medición de la calidad percibida en servicios deportivos; un enfoque en primera persona. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8 (31), 244-255. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista31/artmedición96.htm>

-
- Martínez-Tur, V., García-Buades, E., Marzo, J.C. & Gosálvez, I. (1998). El nivel de saturación de las instalaciones deportivas como atributo situacional y variable de la calidad: sus relaciones con la satisfacción de los usuarios. *Revista de Psicología del deporte*, 7 (13), 135-146.
- Martínez-Tur, V., Peiró, J. M., Ramos, J. & Tordera, N. (2000). Contribución de la Psicología social al estudio de la satisfacción de los usuarios y consumidores. *Revista de Psicología Social*, 15, 5-24.
- Martínez-Tur, V., Peiró, J. M; & Ramos, J. (2001). *Calidad de servicio y satisfacción del cliente: una perspectiva psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Martínez-Tur, V., Zurriaga, R., Luque, O. y Moliner, C. (2005). Efecto modulador del tipo de segmento en la predicción de la satisfacción del consumidor. *Psicothema*, 17 (2), 281-285.
- Marzo, J. C., Martínez-Tur, V., Ramos, J. & Peiró, J.M. (2002). La satisfacción del usuario desde el modelo de la confirmación de expectativas: respuesta a algunos interrogantes. *Psicothema*, 14, 765-770.
- Matsudo S.M., Matsudo V.K.R., Andrade D.R., Araujo T.L. & Pratt M. (2006). Evaluation of a physical activity promotion program: The example of Agita São Paulo. *Evaluation and Program Planning*, 29 (3), 301-311.
- McAlexander, J. H., Kaldenburg, D., & Koenig, H. (1994). Service Quality Measurement. *Journal of Health Care Marketing*, 14 (3), 34-39.
- McDonald, R. P., y Ho, M. R. (2002). Principles and Practice in Reporting Structural Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64–82.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). *Aprende a comer saludablemente. Programa Perseo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Mittal, V. & Kamakura, W. A. (2001) Satisfaction, repurchase intention, and repurchase intention: Investigating the moderating effect of customer characteristics. *Journal of Marketing Research*. 38, 131–142.
- Molina, P., Villamón, M., & Úbeda, J. (2015). La investigación cualitativa en las revistas españolas de ciencias del deporte (2007-2011). In *Revista de psicología del deporte*, 24, 29-36.
- Morales, V., Hernández-Mendo, A. & Blanco, A. (2005). Evaluación de la calidad de los programas de Actividad Física. *Psicothema*, 17, 311-317.

-
- Moreno, R., Martínez, R. J., & Chacón, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Mukoma, W., & Flisher, A. J. (2004). Evaluations of health promoting schools: A review of nine studies. *Health Promotion International*, 19 (3), 357–368.
- Mullin, B. J., Hardy, S., & Sutton, W. A. (2000). *Sport Marketing*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mundina, J. & Calabuig, F. (1999). El marketing social al servicio de la gestión de calidad: El caso de los servicios públicos náuticos de la Generalitat Valenciana. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 57, 77-83.
- Munn, P. & Drever, E. (1995). *Using questionnaires in small-scale research*. Glasgow: SCR.
- Murray, D. & Howat, G. (2002). The relationships among service quality, value, satisfaction, and future intentions of customers at an Australian sports and leisure centre. *Sport Management Review*, 5(1), 25-43.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. Editorial Limusa.
- National Foundation for Educational Research (1999). *The benefits of study support: a review of opinion and research*. London: Department for Education and Employment.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Nuviala, A. N., Ruiz-Juan, F., & Montes, M. E. G. (2006). La integración metodológica como método de análisis de la imagen de las organizaciones deportivas con competencias en el deporte escolar de la Comarca de la Ribera Baja del Ebro. *Retos*, (9), 32-39.
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decision. *Journal of Marketing Research*, 17, 460-469.
- Oliver, R. L. (1993). Cognitive, affective, and attribute bases of the satisfaction response. *Journal of Consumer Research*, 20, 418-430.

-
- Olsen, D. (2000). 12-Hours school days? Why government should leave afterschool arrangements to parents. *Policy Analysis* 7(372), 1-19.
- Olsen, L. L., & Johnson, M. D. (2003). Service equity, satisfaction, and loyalty: from transaction-specific to cumulative evaluation. *Journal of Service Research*, 5(3), 184-195.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49, 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1993). *Calidad Total en la Gestión de Servicio*. Madrid: Díaz de Santos.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1994). Reassessment of Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: Implications for Further Research. *Journal of Marketing*, 58, 111-124.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & y Berry, L. (1988). SERVQUAL: a multiple scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64, 12-40.
- Pardo, A., & Ruiz, M.A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Patterson, P. G., Johnson, L. W., & Spreng, R. A. (1997). Modeling the determinants of customer satisfaction for business-to-business professional services. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25, 4-17.
- Pederson, J., De Kanter, A., Moore, L., Weinig, K., & Noeth, K. (1998). *Safe and smart: making the after-school hours work for kids*. Washington, D.C.: U. S. Departments of Education, Justice, and Health and Human Services.
- Peiró, J. M., Martínez-Tur, V., & Ramos, J. (2005). Employees' overestimation of functional and relational service quality: A gap analysis. *The Service Industries Journal*, 25, 1-17.
- Pérez, E. (1987). *Economía de la Empresa aplicada. Instrumentos de decisión, financiación y producción*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, G., & Nocedo, I. (1989). *Metodología de la investigación psicológica y pedagógica. Primera parte*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

-
- Pérez, M. J. (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid: INECSE.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 523-546.
- Petrick, J. F., & Backman, S. J. (2002). An examination of the construct of perceived value for the prediction of golf travelers' intention to revisit. *Journal of Travel Research*, 41(1), 38-46.
- Pett, M. A. (1997). *Las estadísticas no paramétricas en la investigación sanitaria: Estadísticas para pequeñas muestras y distribuciones inusuales*. Sage Publications Inc.
- Phomsoupha, M., & Laffaye, G. (2015). The Science of Badminton: Game Characteristics, Anthropometry, Physiology, Visual Fitness and Biomechanics. *Sports Medicine*, 45(4), 473-495.
- Pittman, K., Wilson-Ahlstrom, A., & Yohalem, N. (2003a). Afters-school for all? exploring access and equity in after-school programs. *Out-of-School Policy Commentary*, 4, 1-7.
- Pittman, K., Wilson-Ahlstrom, A., & Yohalem, N. (2004). Participation during out-of-school time: taking a closer look. *Out-of-School Policy Commentary*, 6, 1-7.
- Pombo, E. (2014). *Programa de educación para la salud sobre el sobrepeso y obesidad infantil*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Posavac, E. J., & Carey, R. G. (1985). *Program evaluation. Methods and case studies*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Quintanilla, I. (2002). *Psicología social del consumidor*. Valencia: Promolibro.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22^o ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Reeves, C. A., & Bednar, D. A. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of management Review*, 19(3), 419-445.
- Reigeluth, CH. M. (1983). *Instructional-Design. Theories and Models: An overview of their current status*. Hillsdale. N.J. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

-
- Reinert, B., Carver, V., & Range, L. M. (2005). Evaluating community tobacco use prevention coalitions. *Evaluation and Program Planning*, 28 (2), 201–208.
- Reisner, E. (2004). *Using evaluation methods to promote continuous improvement and accountability in after-school programs: a guide*. Washinton, D. C.: The After-school Corporation.
- Resolución de 14 de abril de 2010, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo del PROADES para el año 2010. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 13 de Mayo 2010, núm.117, pp. 42322-42325
- Rial, J., Varela, J., Rial, A. y Real, E. (2010). Modelización y medida de la Calidad Percibida en centros deportivos: la escala QSport-10. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 18 (6), 57-73.
- Riggs, N. R. (2006). After-school program attendance and the social development of rural latino children of immigrant families. *Journal of Community Psychology*, 34(1), 75-87.
- Rodríguez, N. (2011). Diseños Experimentales en Educación. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 147-158.
- Rojas, A. J., Fernández, J. S., & Pérez, C. (2000). Investigar mediante encuestas Fundamentos teóricos y aspectos prácticos. *Psicothema*, 12(2), 320-323.
- Romero, S. (1998). *El fenómeno de las escuelas deportivas municipales. Nuevos modelos y necesidades de cambio*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Rosenthal, R., & Vandell, D. L. (1996). Quality of care at school-aged child care programs: regulatable features, observed experiences, child perspectives, and parent perspectives. *Child Development*, 67, 2434-2445.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 34-45.

-
- Rust, R. A., & Oliver, R. L. (1994). *Service Quality. New Directions in Theory and Practice*. California: Sage Publications.
- Rust, R. T., Zahorik, A. J., & Keiningham, T. L. (1995). Return on quality (ROQ): Making service quality financially accountable. *Journal for Marketing*, 59, 58-70.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(1), 71-78.
- Sallis, J. F., & Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioural medicine*. Thousand Oaks. California: SAGE
- Sallis, J. F., Owen, N., & Fisher, E. B. (2008). Ecological models of health behavior. *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*, 4, 465-486.
- Salvador, C. M. (2005). La percepción del cliente de los elementos determinantes de la Calidad del servicio universitario: Características del servicio y habilidades profesionales. *Papeles del Psicólogo*, 90, 1-9.
- Sampedro, J. (2013). Algunas consideraciones sobre el método de investigación científica del deporte. *Sportk*, 2(1), 23-35.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., & Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(9), 353-370.
- Sánchez, D. M., García, R. S., Rodríguez, M. M., & Sanz, N. P. (2015). ¿Qué significa ser activo en una sociedad sedentaria? Paradojas de los estilos de vida y el ocio en la juventud española. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (30), 77-108.
- Sánchez, D. M., García, R. S., Rodríguez, M. M., & Sanz, N. P. (2015). ¿Qué significa ser activo en una sociedad sedentaria? Paradojas de los estilos de vida y el ocio en la juventud española. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 30, 77-108.
- Sánchez-Algarra, P., & Anguera, M. T. (2013). Qualitative/quantitative integration in the inductive observational study of interactive behaviour: Impact of recording and coding predominating perspectives. *Quality & Quantity*, 47(2), 1237-1257.

-
- Sánchez-Hernández, R., Martínez-Tur, V., González-Morales, M., Ramos, J. y Peiró, J.M. (2009). Un análisis transnivel de las relaciones de la calidad de servicio y la confirmación de expectativas con la satisfacción de los usuarios. *Psicothema*, 21(3), 421-426.
- Santesmases, M. (1996). *Marketing. Conceptos y Estrategias*. Madrid: Pirámide.
- Santesmases, M. (1997). *Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid: Pirámide.
- Santos, S. (2005). La Educación Física escolar ante el problema de la obesidad y el sobrepeso. *Revista Internacional de medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(19), 179-199.
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116.
- Sanz, I., Redondo, J. C., Gutiérrez, P., & Cuadrado, G. (2005). La satisfacción en los practicantes de spinning: Elaboración de una escala para su medición. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 13, 17-36.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Education Research*, 99 (6), 323-337.
- Seppanen, P. S., Love, J. M., De Vries, D. K., Berstein, L., Seligson, M., Marx, F., & Kisker, E. E. (1993). *National Study of before and after-school programs*. Washinton D. C.: U. S. Departament of Education.
- Shonk, D. J., & Chelladurai, P. (2009). Model of service quality in event sport tourism: Development of a scale. *International Journal of Sport Management and Marketing*, 6(3), 292-307.
- Shortt, J. (2002). Out-of-school-time programs: at a critical juncture. *New Directions for Youth Development*, 94, 119-123.

-
- Simpkins, S., Little, M. D., & Weiss, A. R. (2004). Understanding and measuring attendance in Out-of School Time Programs. *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, 7, 1-12.
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education—What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational researcher*, 37(1), 5-14.
- Stefanelli, M. L. (2014). Badminton, um esporte com um potencial de incrementação da aderência, da e do adolescente, ao programa de educação física no ensino médio: boa prática em promoção da saúde e estratégias inovadoras. *Pensar a Prática*, 17(4).
- Streiner, D.L., & Norman, G.L. (1995). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use*. Nueva York: Oxford University Press.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. México. Ed. Limusa.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona
- Teas, R. K. (1993). Expectations, performance evaluation and consumer's perceptions of quality. *Journal of Marketing*, 57, 18-34.
- Teas, R. K. (1994). Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: An Assessment of a Reassessment. *The Journal of Marketing*, 58(1), 132-139.
- Thwaites, D., & Chadwick, S. (2005). Service Quality Perspectives in Sport Tourism. *Sport in Society*, 8 (2), 321–337.
- Torrecilla, F. J. M., & Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(1), 1-5.
- Torres, Z., & Navarro, J. (2007). *Conceptos y principios fundamentales de Epistemología y de Metodología*. México: IIEE, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

-
- Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory" La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). The reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- US Department of Health and Human Services. (2007). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Available at: <http://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/pdf/sgraag.pdf>
- Vallejo, P. M. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Guatemala. Universidad Rafael Landívar.
- Varela, J., Rial, A. y García, E. (2003). Presentación de una escala de satisfacción con los servicios sanitarios de atención primaria. *Psicothema*, 15(4), 656-661.
- Varela, L. (2006). Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento y habilidad deportiva de los participantes. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (13), 207-220.
- Varela, L. (2007). *El deporte como actividad extraescolar: un estudio evaluativo del programa "Deporte en el Centro" en los colegios de Educación Primaria de la ciudad de A Coruña*. Tesis doctoral. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Velázquez, R., García, M., Castejón, F. J., Hernández, J. L., López, C. y Maldonado, A. (2001). Influencia que ejercen los agentes sociales (familia, centro escolar y medios de comunicación) en la formación de la imagen sobre el deporte que posee el alumnado de Primaria y de Secundaria. *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Vidich, A. J., & Lyman, S. M. (2003). *Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Weiss, CH. (1972). *Evaluation research: Methods for assessing program effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

-
- Westerbeek, H. M., & Shilbury, D. (2003). A conceptual model for sport services marketing research: integrating quality, value and satisfaction. *International Journal of Sport Marketing y Sponsorship*, 5 (1), 11-31.
- Yi, Y. J., & La, S. (2003). The moderating role of confidence in expectations and the asymmetric influence of disconfirmation on customer satisfaction. *Service Industries Journal*, 23, 20-47.
- Yohalem, N., Pittman, K., & Wilson-Ahlstrom, A. (2004). Getting inside the "Black Box" to measure program quality. *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child y family services*, 10 (1), 6-7.
- Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perceptions of price, quality and value: A means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52 (3), 2-22.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A. y Berry, L. L. (1992) *Calidad total en la gestión de servicios*. Madrid: Díaz de Santos.
- Zeithaml, V., Berry, L.L. y Parasuraman, A. (1988). Communication and Control Processes in Delivery of Service Quality. *Journal of Marketing*, 52 (2), 35-48.
- Zeithaml, V., Berry, L.L. y Parasuraman, A. (1996). The Behavioral Consequences of Service Quality. *Journal o f Marketing*, 60, 31-46.
- Zeithaml, V., Parasuraman, A. y Berry, L. (1985). Problems and strategies in service marketing. *Journal of Marketing*, 49 (2), 33-46.

9 ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO



D/Dña _____
DNI: _____
Cetro: _____

Tras ser informado/a de la investigación que se llevará a cabo por la Universidad Pablo de Olavide titulada "Diseño y validación de una herramienta para valorar el grado de satisfacción en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bád-minton" (Andalucía)"; doy mi conformidad para participar en dicho estudio.

En _____ a _____ de _____

Fdo.:

Anexo 2. Carta a profesores participantes en el programa



Estimado/a Sr/Sña Director/a:

Nos complace ponernos en contacto con usted desde la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, con el fin de solicitarle la participación de su Centro en un proyecto que se llevará a cabo durante el presente curso académico en diversos Centros de nuestra Comunidad Autónoma que han participado en el Programa de Promoción Deportiva “Vuela con el Bádminton “ en Andalucía.

Dirigido por los doctores D. Antonio Fernández Martínez y D. Alberto Nuviala Nuviala, profesores del Departamento de Deporte e Informática de dicha Universidad, este proyecto derivará en la futura Tesis Doctoral del alumno de doctorado D. Nicolás Fernández Martínez.

El trabajo viene motivado por la preocupación por conocer la satisfacción de dicho programa de promoción así como por la necesidad de contar con herramientas que puedan medir dichas variables.

El trabajo cumple rigurosamente con los criterios internacionalmente establecidos en la Declaración de Helsinkin de 2008, así como la legislación vigente en el Estado Español y en la Comunidad Autónoma Andaluza. Los datos obtenidos tendrán carácter totalmente anónimo y confidencial.

Agradeciendo de antemano su colaboración y por ende la de su Centro, reciba un cordial saludo.

Los Directores

Anexo 3. Cuestionario vuela con el bádminton-expertos



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádminton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádminton". EXPERTOS

1. Introducción

1 / 13

8%

El Consejo Superior de Deportes (CSD) pone en marcha el Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar (PROADES), denominado "Juega en el cole", con el objetivo de potenciar la actividad deportiva en el entorno escolar.

La Federación Española de Bádminton (FESBA) participará en este programa con el denominado "Vuela con el Bádminton" (en adelante VCB).

VCB tiene como finalidad la promoción del bádminton entre los alumnos y profesores de los centros escolares de primaria y secundaria. Para ello se proporciona material deportivo y didáctico a los centros escolares. Cuenta para su desarrollo con 19 coordinadores territoriales (Ceuta + Melilla).

¿Qué es?

VCB es un programa de promoción deportiva a largo plazo, apoyado por entidades como el CSD y Leche Pascual.

¿Qué persigue?

La FESBA quiere conseguir la mayor difusión y desarrollo del bádminton en todos los centros escolares de España.

¿A quién va dirigido?

A todos los centros escolares de España de Primaria y Secundaria, (especialmente a los profesores de educación física).

¿Qué objetivos tiene?

*Dar a conocer el bádminton en los centros escolares de España

*Instruir a los docentes de educación física para el desarrollo formativo de los alumnos del programa.

*Facilitar material deportivo y didáctico.

*Crear hábitos de práctica de actividad física y de vida saludable.

¿De qué material consta?

*Material deportivo.

*Documentación informativa.

*Documentación didáctica.

*Material promocional.

¿Cómo se forma al profesorado?

Para la formación de los docentes se establecieron 3 líneas de actuación:

*Formación Universitaria

Incorporando la asignatura: "Fundamentos y Enseñanza del Bádminton". Esta actuación esta centrada en incluir tantas asignaturas relacionadas con el bádminton, como Facultades del deporte existan en España.

*Formación en centros del profesorado.

Actuando sobre los centros de formación del profesorado, generando cursos formativos para profesores de primaria y secundaria.

*Seminarios específicos para formación de coordinadores.

Dando formación continua a los coordinadores territoriales del programa.

Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádminton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádminton". EXPERTOS

2. Presentación

2 / 13

15%

Estimado compañero, el objetivo de este trabajo de investigación es la de valorar la calidad percibida del programa, para ello hemos realizado un cuestionario (escala tipo likert de 1 a 7) que deseáramos que tú como experto en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, nos dieras tu opinión sobre la pertinencia o no de la inclusión de los siguientes ítems.

Por favor revisa cada uno de los ítems, indica si lo incluirías o no, y añade alguna observación si lo crees conveniente.

Al final podrás añadir si lo estimas conveniente, nuevos ítems.

Agradecemos tu esfuerzo y dedicación.

Un saludo

<<Anterior

Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádminton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádminton". EXPERTOS

3. Cuestionario para validar por expertos

3 / 13

23%

Comencemos con la evaluación:

1. Conozco el programa a través de Internet.

☐ SI

☐ NO

Observaciones:

2. Conozco el programa a través de un e-mail que llegó al centro escolar.

☐ SI

☐ NO

Observaciones:

3. Conozco el programa a través de otros profesores.

☐ SI

☐ NO

Observaciones:


4. Conozco el programa a través de información que nos envía nuestra comunidad autónoma.

☐ SI

☐ NO

Observaciones:

<<Anterior Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmin-ton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández

Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádmin-ton". EXPERTOS

3. Cuestionario para validar por expertos

3 / 13 23%

Comencemos con la evaluación:

■ RESPONDA A ESTE ITEM

1. Conozco el programa a través de Internet.

☐ SI

☐ NO

Observaciones:

■ RESPONDA A ESTE ITEM

2. Conozco el programa a través de un e-mail que llegó al centro escolar.

☐ SI

☐ NO

Observaciones:

■ RESPONDA A ESTE ITEM

3. Conozco el programa a través de otros profesores.

☐ SI

☐ NO

Observaciones:

■ RESPONDA A ESTE ITEM


4. Conozco el programa a través de información que nos envía nuestra comunidad autónoma.

☐ SI

☐ NO

Observaciones:

<<Anterior Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmin-ton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández

Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádmin-ton". EXPERTOS

4. Cuestionario para validar por expertos (cont.).

4 / 13 31%

5. Participo en otros programas de promoción deportiva.

☐ SI

☐ NO

Observaciones:

6. Antes de recibir el programa realizaba unidades didácticas de bádmin-ton.

☐ SI

☐ NO

Observaciones:

7. He incluido el bádminton dentro de mi programación didáctica después de recibir el programa.

- ☐ SI
☐ NO

Other (please specify)

8. Los alumnos juegan más al bádminton en recreos, horas extraescolares,... que antes de recibir el programa.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

9. Antes de estar inscrito en el programa, el bádminton existía como actividad extraescolar.

- ☐ SI
☒ NO

Observaciones:

<<Anterior

Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádminton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádminton". EXPERTOS

5. Cuestionario para validar por expertos (cont.).

5 / 13

38%

10. Después de inscribirme en el programa, el bádminton ha sido incluido como actividad extraescolar.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

11. La unidad didáctica de bádminton es útil para desarrollar mi programación didáctica.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

12. La unidad didáctica es un manual fácil de interpretar y aplicar en mis clases de educación física.

- ☐ SI
☐ NO

observaciones:

13. No necesito ningún video demostrativo (DVD) para aplicar el manual didáctico en mis clases de educación física.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

14. La unidad didáctica responde a las necesidades de los profesores.

- ☐ SI
☒ NO

Observaciones:

<<Anterior

Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmlnton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádmlnton". EXPERTOS

6. Cuestionario para validar por expertos (cont.).

6 / 13

46%

15. La unidad didáctica responde a las necesidades de los alumnos.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

16. Las imágenes e ilustraciones de la unidad didáctica son lo suficientemente expresivas y adecuadas para su desarrollo.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones

17. Con el manual de reparación de raquetas puedo arreglar el cordaje de las raquetas correctamente.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

18. El pack de material recibido es suficiente para desarrollar una clase de educación física.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

19. El material deportivo es duradero.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

<<Anterior

Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmlnton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádmlnton". EXPERTOS

7. Cuestionario para validar por expertos (cont.).

7 / 13

54%

20. El material deportivo es fácilmente reparable.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones

21. Dispongo de formación suficiente para impartir bádmlnton en mis clases.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones

22. Necesitaria cursos de formación para mejorar mis conocimientos de bádmlnton.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

23. Los cursos complementarios que presenta el programa son necesarios para completar mi formación en bádmlnton.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones

24. He optado por incluir el bádmlnton en mis clases porque me lo solicitaban mis alumnos.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

<<Anterior

Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmin-ton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádmin-ton". EXPERTOS

8. Cuestionario para validar por expertos (cont.).

8 / 13

62%

25. La comunicación entre el coordinador del programa y el profesor del centro es suficientemente fluida.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

26. La llegada del pack de bádmin-ton fue en tiempo y forma, tal y como me habían comunicado.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

27. El pack venia totalmente cerrado, embalado y sin ningún desperfecto.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

28. Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden rápidamente.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

29. Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden eficazmente.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

<<Anterior

Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmin-ton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádmin-ton". EXPERTOS

9. Cuestionario para validar por expertos (cont.).

9 / 13

69%

30. La información que me envían desde la federación acerca del programa es suficiente.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

31. He realizado cursos o actividades de formación relacionada con este deporte antes de recibir el programa.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

32. He realizado cursos o actividades de formación relacionada con este deporte después de recibir el programa.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

33. La información que tengo en la web es la necesaria para conocer el programa.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

34. Es fácil y sencillo solicitar el pack de bádmin-ton para mi centro escolar.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

<<Anterior

Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmin-ton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádmin-ton". EXPERTOS

10. Cuestionario para validar por expertos (cont.).

10 / 13

77%

35. Me parece barato el material de bádmin-ton que recibo.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

36. Me parece bueno el material de bádmin-ton que recibo.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

37. Me gusta mucho entrar en la web de bádmin-ton porque voy actualizando constantemente mi información acerca del programa.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones

38. La web del programa vuela con el bádmin-ton, me parece muy atractiva y eficaz.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

39. Me gustaría seguir participando en el programa en ediciones posteriores.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

<<Anterior

Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmlnton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádmlnton". EXPERTOS

11. Cuestionario para validar por expertos (cont.).

11 / 13 85%

40. Encuentro los contenidos con facilidad dentro de la Web.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

41. El programa transmite una imagen de seriedad y confianza.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

42. Puedo acceder con facilidad a los elementos lúdicos o de entretenimiento (como artículos, videos, aplicaciones interactivas, etc)

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

43. Tengo información sobre la propia entidad que desarrolla el programa (nombre del responsable, dirección, teléfono...)

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

44. Las aplicaciones y los elementos que conforman su página web son visualmente atractivos.

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

45. No tengo ninguna queja del programa

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

46. Recomendaría el programa a otros profesores de educación física

- ☐ SI
☐ NO

Observaciones:

<<Anterior Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmlnton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádmlnton". EXPERTOS

12. Items adicionales de los expertos

12 / 13 92%

En este apartado, los expertos podrán incluir nuevos ítems para añadirlos al cuestionario.

Por último agradecer muy sinceramente tu colaboración como experto en la elaboración de este instrumento de medida.

47. Nuevos ítems añadidos por los expertos

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>

<<Anterior Siguiente>>



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Badminton" (Andalucía).

Autor: Nicolás Fernández
Tutores: Antonio Fernández y Alberto Nuviala

Salir del cuestionario

Cuestionario "Vuela con el Bádmin-ton". EXPERTOS

13. Datos personales

13 / 13

100%


48. Nombre y 1º Apellido del experto:

Nombre y apellido

<<Anterior


<Aceptar>

Anexo 4. Cuestionario vuela con el bádminton-profesores



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádminton"

Directores de tesis: Antonio Fernández y Alberto Nuviala
Doctorando: Nicolás Fernández



Salir de esta encuesta

Escala -Vuela con el Badminton- PROFESORES

1. Presentación

1 / 11 9%

Estimado/a amigo/a:

Mi nombre es Nicolás Fernández, profesor de la asignatura de "Deportes de Raqueta" de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Además de mi labor docente, he estado vinculado en los últimos ocho años a la Federación Española de Bádminton desarrollando diferentes funciones, muchas de ellas relacionadas con la formación y promoción.

En estos momentos estoy en un proceso de investigación cuyo objetivo final es la realización de la tesis doctoral.

Esta investigación, tiene por objeto obtener los datos necesarios para evaluar los programas de promoción deportiva y en nuestro caso el "Vuela con el Bádminton".

El Consejo Superior de Deportes (CSD) pone en marcha el Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar (PROADES), denominado "Juega en el cole", con el objetivo de potenciar la actividad deportiva en el entorno escolar.

La Federación Española de Bádminton (FESBA) participará con el programa "Vuela con el Bádminton".

"Vuela con el Bádminton" tiene como finalidad la promoción del bádminton entre los alumnos y profesores de los centros escolares de primaria y secundaria. Se proporciona material deportivo y didáctico a los centros escolares.

Para ello, necesito tu colaboración por lo que te agradecería que cumplimentases esta escala.

Con tu ayuda, podremos aumentar el número de investigaciones en nuestra área, y, de este modo, dar un estatus científico y digno a nuestra materia, lo que redundará en beneficio de todos.

Sin otro particular, y agradeciéndote de antemano tu colaboración.

Ant. Sig.



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádminton"

Directores de tesis: Antonio Fernández y Alberto Nuviala
Doctorando: Nicolás Fernández



Salir de esta encuesta

Escala -Vuela con el Badminton- PROFESORES

2. Explicación del proceso

2 / 11 18%

Lea con atención:

Se le presentan diferentes cuestiones relacionadas con el programa VUELA CON EL BADMINTON. le solicitamos que basándose en su experiencia y atención recibida marque con el valor numerado que mejor refleje su opinión o considera que se acerca más a lo que usted piensa, para ello utilizaremos la siguiente clave de respuesta numérica que va desde:

1= TOTALMENTE EN DESACUERDO


hasta

7= TOTALMENTE DE ACUERDO.

Por favor, recuerde contestar a todas las preguntas. Al finalizar la encuesta encontrará un apartado donde puede indicarnos diferentes sugerencias o aspectos a mejorar.


Muchas gracias.

Ant. Sig.



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádminton"

Directores de tesis: Antonio Fernández y Alberto Nuviala
Doctorando: Nicolás Fernández



Salir de esta encuesta

Escala -Vuela con el Badminton- PROFESORES

3. Subescala: Información y comunicación

3 / 11 27%

Ahora podrá darnos su opinión acerca de las características informativas del programa

*1. Conozco el programa a través de Internet.

	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo 7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*2. Conozco el programa a través de un e-mail que llegó al centro escolar.

	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*3. Conozco el programa a través de otros profesores.

	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ant. Sig.

***4. La información que he recibido nos la ha enviado nuestra Comunidad Autónoma.**

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***5. La información que he recibido nos la ha enviado la Federación.**

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***6. Participo con mi centro en otros programas de promoción deportiva.**

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***7. La comunicación entre el coordinador del programa y el profesor del centro es suficientemente fluida.**

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***8. Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden rápidamente.**

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***9. Cuando tengo alguna queja o reclamación me atienden eficazmente.**

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***10. La información que me envían acerca del programa es suficiente.**

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***11. Tengo información sobre la propia entidad que desarrolla el programa (nombre del responsable, dirección, teléfono...)**

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***12. Encuentro los contenidos con facilidad dentro de la Web.**

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***13. Las aplicaciones y los elementos que conforman su página web son visualmente atractivos.**

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

■ RESPONDA A ESTE ITEM

***14. La web del programa vuela con el bádminton, me parece eficaz.**

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


■ RESPONDA A ESTE ITEM

***15. La información que tengo en la web es la necesaria para conocer el programa.**


	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ant.

Sig.



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmin-ton"
 Directores de tesis: Antonio Fernández y Alberto Nuviala
 Doctorando: Nicolás Fernández



[Salir de esta encuesta](#)

Escala -Vuela con el Bádmin-ton- PROFESORES

4. Subescala: El bádmin-ton en la escuela

4 / 11

36%

*16. Antes de participar en el programa realizaba unidades didácticas de bádmin-ton.

Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*17. Los alumnos juegan más al bádmin-ton en recreos, horas extraescolares,... que antes de participar en el programa.

Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*18. He incluido el bádmin-ton dentro de mi programación didáctica después de participar en el programa.

Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*19. Antes de participar en el programa, el bádmin-ton existía como actividad extraescolar.

Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*20. Después de participar en el programa, el bádmin-ton ha sido incluido como actividad extraescolar.

Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*21. He optado por incluir el bádmin-ton en mis clases porque me lo solicitaban mis alumnos.

Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ant.

Sig.



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmin-ton"
 Directores de tesis: Antonio Fernández y Alberto Nuviala
 Doctorando: Nicolás Fernández



[Salir de esta encuesta](#)

Escala -Vuela con el Bádmin-ton- PROFESORES

5. Subescala: Recursos didácticos

5 / 11

45%

*22. La unidad didáctica de bádmin-ton es útil para desarrollar mi programación didáctica.

Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*23. La unidad didáctica es de fácil aplicación en mis clases de educación física.

Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*24. El video demostrativo es necesario para mis clases de educación física.


Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*25. Las imágenes e ilustraciones de la unidad didáctica son lo suficientemente expresivas y adecuadas para su desarrollo.

Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ant.

Sig.



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmin-ton"

Directores de tesis: Antonio Fernández y Alberto Nuviala
Doctorando: Nicolás Fernández



[Salir de esta encuesta](#)

Escala -Vuela con el Bádmin-ton- PROFESORES

6. Subescala: Material deportivo

6 / 11 55%

*26. El pack de material deportivo es suficiente para desarrollar la unidad didáctica.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*27. El material deportivo es duradero.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*28. El material deportivo es fácilmente reparable.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*29. El material deportivo venia en perfectas condiciones.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*30. La llegada del pack de bádmin-ton fué en tiempo y forma.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*31. Es fácil solicitar el pack de bádmin-ton.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


*32. Me parece bueno el material de bádmin-ton que recibo.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*33. Con el manual de reparación de raquetas puedo arreglar el cordaje con facilidad.


	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ant. Sig.



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Bádmin-ton"

Directores de tesis: Antonio Fernández y Alberto Nuviala
Doctorando: Nicolás Fernández



[Salir de esta encuesta](#)

Escala -Vuela con el Bádmin-ton- PROFESORES

7. Subescala: Formación

7 / 11 64%

*34. Dispongo de formación suficiente para impartir bádmin-ton en mis clases.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*35. Necesitaria cursos de formación para mejorar mis conocimientos de bádmin-ton.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*36. Los cursos de formación complementaria que presenta el programa, me proporcionan la información necesaria.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*37. He realizado cursos o actividades de formación relacionada con este deporte, antes de recibir el programa.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*38. He realizado cursos o actividades de formación relacionada con este deporte despues de recibir el programa.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ant. Sig.



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Badminton"
 Directores de tesis: Antonio Fernández y Alberto Nuviala
 Doctorando: Nicolás Fernández



[Salir de esta encuesta](#)

Escala -Vuela con el Badminton- PROFESORES

8. Satisfacción general

8 / 11

 73%

*39. Estoy satisfecho con el programa en general.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*40. Me gustaría seguir participando en el programa en ediciones posteriores.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*41. El programa transmite una imagen de seriedad y confianza.

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


*42. Recomendaría el programa a otros profesores de educación física

	Totalmente en desacuerdo-1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo-7
Respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Ant.](#)
[Sig.](#)



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Badminton"
 Directores de tesis: Antonio Fernández y Alberto Nuviala
 Doctorando: Nicolás Fernández



[Salir de esta encuesta](#)

Escala -Vuela con el Badminton- PROFESORES

9. Valoración final del programa

9 / 11

 82%

*43. Haz una valoración global del programa

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 7
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 9
<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 10

[Ant.](#)
[Sig.](#)



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Badminton"
 Directores de tesis: Antonio Fernández y Alberto Nuviala
 Doctorando: Nicolás Fernández



[Salir de esta encuesta](#)

Escala -Vuela con el Badminton- PROFESORES

10. Datos sociodemográficos

10 / 11

 91%

*44. Sexo

☐ Hombre
☐ Mujer

*45. Edad

Edad:

*46. Titulación

☐ Diplomado en E.F.
☐ Diplomado en otra especialidad.
☐ Licenciado en E.F.
☐ Licenciado en otra especialidad.

[Ant.](#)
[Sig.](#)

***47. Años de experiencia docente**

Número de años:

***48. Responsabilidad en el Centro:**

- ☐ Director.
☐ Jefe de estudios.
☐ Secretario.
☐ Jefe de departamento.
☐ Tutor.
☐ Sólo docente.
☐ Otros.

***49. ¿Cuántos alumnos y alumnas participan en el programa?**

Alumnos:

Alumnas:


***50. ¿Cuántos alumnos y alumnas inmigrantes participan en el programa?**

Alumnas:

Alumnos:


Ant.

Sig.



Diseño y validación de una herramienta para evaluar la calidad percibida en la implantación de un programa de promoción deportiva. Estudio de caso: "Vuela con el Badminton"

Directores de tesis: Antonio Fernández y Alberto Nuviala
Doctorando: Nicolás Fernández



Salir de esta encuesta

Escala -Vuela con el Badminton- PROFESORES

11. Aspectos a mejorar

11 / 11

100%

51. Señale los aspectos que deben mejorarse en el programa:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Ant.

Listo